

# UNIVERZITA KARLOVA

## Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

### DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zřízení pedagogické profesní komory jako veřejnoprávní instituce  
standardizující etické normy učitelské profese

*Establishment of the pedagogical professional chamber  
as a public-law institution standardizing the ethical rules  
of the teaching profession*

Bc. Michael Hurych

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

PRAHA 2020

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci na téma zřízení pedagogické profesní komory jako veřejnoprávní instituce standardizující etické normy učitelské profese vypracoval pod vedením svého vedoucího práce prof. PhDr. Jaroslava Vetešky, Ph.D., MBA samostatně za použití níže uvedených literárních zdrojů a pramenů. Zároveň prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání stejného nebo jiného titulu.

V Praze dne 15. dubna 2020

---

Bc. Michael Hurych

## **Poděkování**

Rád bych tímto vřele poděkoval svému vedoucímu práce, panu prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., MBA, a to za cenné rady, odborné vedení, a zvláště za čas i trpělivost, s níž k mé práci přistupoval a jež jí osobně věnoval. Dále bych rád poděkoval své rodině a partnerce, že mi byly v průběhu studia neoblomnou oporou a nikdy mne neváhaly ve chvílích nenadálé potřeby plně podpořit. V neposlední řadě tímto děkuji všem respondentům/kám, kteří se účastnili mého výzkumného šetření, jelikož bez jejich ochoty, snahy a zodpovědného přístupu by tato práce nemohla nikdy vzniknout.

## **Abstrakt**

Závěrečná diplomová práce se věnuje tématu teoretického zřízení pedagogické profesní komory v České republice jako veřejnoprávního subjektu z hlediska etické a mravní patronace učitelské profese. Povolání učitele se vyznačuje důkladnou a náročnou prací s lidmi, přičemž vyžaduje kromě rozsáhlé dispozice odbornými znalostmi, které jsou následně předávány žákům a studentům, rovněž i důrazné dodržování mravních a etických principů, což prezentuje pedagogy jako hodnotnou profesní skupinu na veřejnosti, ale také nastavuje model příkladného a žádoucího jednání ve společnosti. V současné době však v tuzemsku neexistuje žádná veřejnoprávní samosprávná profesní organizace, která by sdružovala členy pedagogické profese a mravně i eticky zaštiťovala jejich povolání tak, jako tomu činí například lékařská či advokátní komora u svých příslušníků. Tato skutečnost v usouvztažení s přetrvávající absencí definovaného standardu učitelské profese a formálního etického kodexu pak mnohdy vede k tomu, že se učitelé nemají v rámci řešení morálních problémů své profese na koho obrátit, postrádají představu, co konkrétně se od nich v oblasti etiky a mravního chování očekává a nemají oporu v zákonem ustavené a funkční profesní organizaci. Předmětná diplomová práce si tak klade za cíl identifikovat a deskribovat názor české pedagogické veřejnosti na možnost teoretického zřízení profesní pedagogické komory v České republice z hlediska její potřeby a užitečnosti v oblasti etické a mravní záštity učitelské profese.

## **Klíčová slova**

etika – profesní etika – etický kodex – učitelská profese – pedagogická komora

## **Abstract**

The diploma thesis deals with the topic of the theoretical establishment of the professional pedagogical chamber in the Czech Republic as a public-law institution in terms of ethical and moral patronage of the teaching profession. The profession of teacher is characterized by thorough and demanding work with people, requiring not only extensive knowledge, which is subsequently passed on to pupils and students, but also respect of moral and ethical principles, which presents teachers in public as a valuable profession, but also sets the model for exemplary and desirable behavior in society. At present, however, there is no public-law self-governing professional organization in the Czech Republic that associates members of the teaching profession and morally and ethically shields their profession, as is done, for example, by the medical or advocacy chamber of their members. This, in conjunction with the persistent absence of a defined teacher's professional standard and formal code of ethics, leads to lack of an idea who should teachers refer to regarding the problems of ethics and moral behaviour, what is expected from them in this area and also have no support in a legally established and functional professional organization. The aim of this diploma thesis is therefore to identify and describe the opinion of the Czech pedagogical public on the possibility of the theoretical establishment of a professional pedagogical chamber in the Czech Republic in terms of its necessity and usefulness in the field of ethical and moral patronage of the teaching profession.

## **Key words**

ethics – professional ethics – code of ethics – the teaching profession – pedagogical chamber

# **Obsah**

<b>ÚVOD</b>	<b>8</b>
<b>1. ETIKA A JEJÍ VZTAH K PROFESNÍMU JEDNÁNÍ</b>	<b>10</b>
1.1 Vymezení základních pojmů	11
1.2 Smysl a význam etiky	14
1.3 Členění etiky	16
1.4 Profesní etika	17
1.4.1 Smysl a význam profesní etiky	18
1.4.2 Profesní hodnoty	19
1.4.3 Nástroje a metody řízení profesní etiky	21
<b>2. UČITELSKÁ PROFESE A JEJÍ ETICKÝ ASPEKT</b>	<b>25</b>
2.1 Standard učitelské profese	27
2.2 Profesní etika učitele	29
2.2.1 Smysl a význam profesní etiky učitele	31
2.2.2 Profesní hodnoty učitele	32
2.2.3 Profesní kompetence učitele	34
2.3 Etický kodex učitele	37
<b>3. CHARAKTERISTIKA PROFESNÍCH KOMOR V ETICKÉM KONTEXTU</b>	<b>39</b>
3.1 Typy profesních komor	41
3.1.1 Povinné členství	41
3.1.2 Nepovinné členství	42
3.2 Účel a smysl profesních komor	43
3.3 Etická funkce profesních komor	44
3.4 Pedagogická komora	45
3.4.1 Potenciální přínos pedagogické komory	47
3.4.2 Návrh zákona o pedagogické komoře	48
3.4.3 Pedagogické komory v zahraničí	51
<b>4. METODOLOGIE VÝZKUMU</b>	<b>56</b>
4.1 Cíl a výzkumné otázky	56
4.2 Výzkumný problém	56
4.3 Výběrový soubor respondentů	57
4.4 Metody sběru dat	57
4.5 Charakteristika sběru dat	58

4.6	Metody interpretace a kódování dat	58
4.7	Koncepce dotazníku	59
<b>5.</b>	<b>ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT</b>	<b>60</b>
5.1	Individuální analýza	60
5.2	Souhrnná analýza	83
5.2.1	Etika učitelské profese	83
5.2.2	Pedagogická komora a její etická funkce	86
5.3	Shrnutí a diskuse výzkumu	90
	<b>ZÁVĚR</b>	<b>93</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b>	<b>96</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b>	<b>105</b>
	<b>SEZNAM TABULEK</b>	<b>106</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ</b>	<b>107</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>108</b>

## ÚVOD

Mravní principy a morální jednání trvale byly a zároveň vždy budou neodmyslitelnou součástí práce pedagoga, který v rámci výkonu svého povolání vzdělává nové členy společnosti, realizuje jejich výchovu, a přitom pro ně působí i jako morální vzor žádaného chování ve společnosti, přičemž se od něj očekává prosociální a spravedlivý přístup k žákům, odborné znalosti, ochota pomoci druhým a jednání v souladu s morálními hodnotami i profesní etikou svého povolání. Etika učitelské profese ovšem není do dnešního dne žádným způsobem jednotně zpracována ani formulována, vytvářejíc tak tíživý tlak na jednotlivé pedagogy, ovšem i jejich příspěvkové organizace, aby si etické normy své profese definovali svévolně, což často může vést k tomu, že učitelé nemají jasnou představu o tom, co konkrétně se od nich v oblasti profesní etiky očekává, jaké jednání je žádané, jaké již za hranou a jaké mají učitelé ve vztahu k profesní etice oprávnění jednat.

Žáci i studenti, jejich rodiče a rovněž společnost celistvě totiž anticipují, že se budou učitelé za každých okolností chovat v souladu s morálními, byť nepsanými, pravidly své profese a do toho zároveň poskytovat vysoce kvalitní úroveň vzdělání, ostatně: „*Poskytování vzdělání je v demokratické společnosti morálním i praktickým imperativem*“ (Kelly, 1995, s. 105). Předmětná očekávání na kvalitu a způsob jednání příslušníků učitelské profese se však mohou v kontextu stálé sílících apelů na etiku ve společnosti obecně projevit strhujícím dojmem vzhledem k již tak značnému množství nároků, které je na pedagogickou práci učitelů kladeno, přičemž ti se nemají v otázkách profesní etiky z čeho poučit (přetrvávající absence standardu i jednotného etického kodexu pedagogické profese) či na koho paušálně obrátit, nepřejí-li si řešit vyvstalý morální problém vně vlastní příspěvkové organizace či tak vůbec nemohou z rozličných důvodů učinit.

Za kultivaci, regulaci a správu profesní etiky bývají u jiných renomovaných povolání v tuzemsku často zodpovědné zastřešující profesní organizace, tzv. profesní komory, které jsou subjekty veřejnoprávní samosprávy a stát na ně deleguje určité pravomoci související s řízením, usměrňováním a dohledem nad odborným i etickým výkonem daného povolání, jako tomu mají například lékaři, advokáti, notáři, daňový poradci, architekti a další. Ustavení takové profesní komory v podmínkách pedagogického prostředí je tématem, které se s proměnlivou frekvencí vyskytuje napříč odbornými debatami učitelské komunity již řadu let, přičemž v poslední době opět začínají nabírat na intenzitě a její stoupenci si od případného zřízení slibují zvýšení profesionality učitelské profese a prestiže ve společnosti, podporu soudržnosti i jednotnosti pedagogických



pracovníků, pevnou oporu včetně zastoupení názoru učitelů před státními vzdělávacími institucemi v tuzemsku a zároveň formulaci, regulaci i zvýšení morální integrity pedagogické profese.

Vedlo by ovšem teoretické zřízení pedagogické profesní komory opravdu ke kultivaci profesní učitelské etiky i zvýšení morální integrity učitelského povolání a stáli by vůbec pedagogičtí pracovníci/ce v tuzemsku o ustavení podobné stavovské učitelské organizace či by se vyslovili proti jejímu zřízení? Zjištění této skutečnosti si předsevzala předmětná závěrečná práce, jejíž cílem je identifikovat a deskribovat přístup pedagogických pracovníků/nic ze základních a středních škol k možnosti zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávní instituce zaštiťující etické normy a morální standard učitelské profese z hlediska jejich preferencí, posouzení potřebnosti instituce a její užitečnosti.

V teoretické části je nejprve provedena definice základních pojmů, se kterými se v rámci závěrečné práce dále pracuje a následně je realizováno shrnutí informací, dosavadního stavu a úrovně poznatků ve věci zkoumané problematiky včetně uskutečnění náhledu na způsoby regulace pedagogické profese v evropských zemích, v nichž je tak činěno prostřednictvím legislativně ustavených orgánů profesní samosprávy. Výzkumná část diplomové práce se pak věnuje zkoumání přístupů a postojů pedagogických pracovníků/nic ze základních a středních škol v tuzemsku k ideji teoretického ustavení pedagogické profesní komory v konotaci s její etickou funkcí, a to prostřednictvím realizovaného dotazníkového šetření. Na základě stanoveného cíle byly následně definovány dvě základní výzkumné otázky, na které se diplomová práce snažila nalézt odpověď, a jež byly formulovány následovně:

- Jaký je mezi pedagogickými pracovníky/cemi ze základních i středních škol převládající názor na zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávní instituce standardizující etické normy učitelské profese?
- Jakými kompetencemi by případná pedagogická komora měla z hlediska záštity etických norem a morálního standardu učitelské profese disponovat?

## 1. ETIKA A JEJÍ VZTAH K PROFESNÍMU JEDNÁNÍ

Etika je vědní disciplína filosofického charakteru, jejíž kořeny sahají hluboko do historie až do doby Starověkého Řecka (800 př. n. l. – 500 n. l.) a její etymologický původ pochází z řeckého *ethos* – českým ekvivalentem budiž pojmy „mrav“, „zvyk“, „obyčej“, popřípadě i „zvláštnost“ (Lepař in Jankovský, 2018, s. 26). V současnosti se pro etiku rovněž často užívá označení tzv. praktické filosofie po vzoru Aristotela členění etiky na teoretickou, praktickou (včetně etiky politiky i ekonomie) a poetickou filosofii (Göbelová, 2015, s. 22), přičemž u praktické filosofie Aristotelés shrnuje, že se má zabývat tím: „...co je v naší moci a co námi může být vykonáno“ (Sokol, 2014, s. 23). Praktická filosofie je tak úzce vztažena k praxi lidského jednání a je v přímém protikladu k filosofické teorii (Sokol, 2019, s. 322).

Z historického hlediska má na vytvoření etiky jako samostatné disciplíny největší zásluhu především, již výše uvedený, řecký filosof Aristotelés, který věnoval: „...*pozornost individuu respektujícímu obecný prospěch, jímž je blaho státu,*“ (Jankovský, 2018, s. 26) přičemž univerzální povahu dobrého jednání spatřoval v klíčové lidské ctnosti – blaženosti, která má být podstatou smyslu lidského života (Seknička a Putnová, 2016, s. 50). Aristoteles tak efektivně vztáhl tuto filosofickou disciplínu k lidskému chování (Dorotíková, 2003, s. 7), přičemž za všeobecně dobré a správné pak považoval takové vědomé jednání, jež přispívalo k lepšímu životu na tomto světě. V souvislosti s výše uvedeným tak lze etiku označit za praktickou filosofii zachycující morální vztah a osobní přístup člověka ke světu (Jankovský, 2018, s. 26).

Předmětem zkoumání etiky je studium mravního chování, mravního cítění a rozhodování, přičemž upíná svoji pozornost ke vztahům lidského jednání vzhledem k morálním hodnotám ve společnosti. Pro naplnění smyslu zkoumání etiky je podstatný původ morálních norem, jejich povaha a smysl vzhledem k podstatě lidského života i problémům jeho štěstí, přičemž se nezabývá konkrétními morálními pravidly či požadavky panujícími ve společnosti, nýbrž společnými i obecnými principy ve své podstatě, na jejichž základě se formuje a konstituuje morálka (Göbelová, 2015, s. 23).

Na rozdíl od morálky však etika disponuje navíc rovinou hodnocení, když posuzuje jednání člověka z hlediska morálních kvalit v podobě *dobra* i *zla*, a to na základě motivu vůle jedince (Göbelová, 2015, s. 23). Co je morálně *dobré* či morálně *špatné*, se rozhoduje na základě praktického rozumu (případně soudnosti) jedince, který označujeme jako *svědomí*, tedy všeobecné schopnosti lidí rozeznat, jaké jednání je *dobré*, jaké *zlé* a uvědomování si skutečnosti, že *dobro* je třeba konat a konání *zla* je třeba se vyvarovat.

Za morálně dobré se pak považuje takové jednání, kdy vůle člověka je motivována vnitřně přijímaným principem mravního chování jako své osobní povinnosti a za morálně špatné takové jednání, kdy vůle jedince je motivována náklonností (konání něčeho, co osobně chci, ale vím, že bych dělat neměl), která je v přímé kontradikci s povinností. Obecně pak platí, že jednám mravně dobře, jednám-li tak vědomě a úmyslně z mravní povinnosti, a jednám špatně, jednám-li vědomě a úmyslně v rozporu s mravní povinností (Anzenbacher, 1994, s. 14 a 69).

Ačkoliv jsou pojmy „etika“ i „morálka“ mezi nezasvěcenou veřejností a někdy i tou odbornou, často užívány v synonymním vztahu a jedná se v podstatě o řecké a latinské deriváty obdobných termínů (Thompson, 2004, s. 42), tak dle Ricoeura je vhodné nezaměňovat mezi sebou jejich význam, jelikož je v meritu věci odlišný. Ricoeur navrhuje, aby etika byla vyhrazena pro takové tázání, které: *„...předchází před zavedením ideje morálního zákona, a morálkou označují všechno to, co se v řádu dobra vztahuje k zákonům, normám a imperativům“* (Ricoeur, 1992, s. 1). Zatímco morálka tak představuje jistý soubor sociálně žádaných, kodifikovaných i nekodifikovaných, požadavků na chování jedince ve společnosti, tak etika je spíše teorií morálky jako takové, která analyzuje její jednotlivé normy, hodnoty i regulační mechanismy, přičemž často předchází zavedení ideje morálního zákona (Göbelová, 2015, s. 22-23).

I přesto, že jsou oba termíny „etika“ i „morálka“ významově rozdílné a reprezentují odlišné mechanismy, tak mají však shodnou konotaci, a proto budou v předmětné diplomové práci užívány ve vztahu k argumentaci v rovnocenném vztahu jako označení pro hodnotné a správné jednání, případně i nesprávné, budou-li uvedeny v negativním významu či se vztahovat k nežádoucímu chování.

## 1.1 Vymezení základních pojmů

V následující kapitole budou jednotlivě definovány základní pojmy týkající se etiky jakožto filosofické disciplíny, jejichž terminologické vymezení a formulace umožní lepší orientaci v obsahu předmětné diplomové práce, jež s nimi dále pracuje, využívá je v argumentační rovině a specifikuje na jejich základě konkrétní jednání, vlastnosti, charakteristiky či situace. Jedná se o následující pojmy:

**Ctnost** – rozumíme jí získanou (nikoliv vrozenou) vlastnost, resp. dovednost, kvalifikující k jistým hodnotným způsobům činnosti. Mravní (etické) ctnosti nás kvalifikují k mravnímu jednání a jsou to návyky, které pro nás činí mravně dobré jednání za vnitřně

přirozené a obecně žádoucí. Opakem ctnosti je pak neřest, což představuje takový návyk, jenž nás vede k manifestaci špatného chování, které je v rozporu s praktickým rozumem (Anzenbacher, 1994, s. 131-132).

**Dobro a Zlo** – ačkoliv lze *dobro* a stejně tak i *zlo* označit za pojmy relativní (co je pro jednoho dobré nemusí zákonitě být dobré i pro jiného), tak ovšem koexistují ve vzájemné souvislosti a jsou klasifikací jednání založenou na lidské zkušenosti (Deleuze, 2016, s. 52). Za *dobré* je ve společnosti souhrnně označováno jednání, které je obecně prospěšné i hodnotné a za *zlé* takové jednání, jež je škodné, rušící a v protikladu k dobru (Sokol, 2019, s. 260 a 354), přičemž záleží především na motivu jedince, který jej k manifestaci jednání vede, tedy je-li vůle konat motivována morální povinností a úctou k mravnímu zákonu či vedena v protikladu k této povinnosti a s úmyslem dosažení osobního prospěchu (Anzenbacher, 1994, s. 129).

**Hodnota** – původně ryze ekonomický pojem označující užitek či směnný prospěch se rozšířil na obecný termín pro všechno, co je vzácné, ceněné či jinak důležité, a to tak, že je člověk ochoten za tím jít, věnovat se tomu, a dokonce se pro to i obětovat. Svobodná volba člověka není nahodilá či lhostejná, nýbrž v rámci svého výběru podprahově upřednostňuje takové varianty rozhodnutí, jež jsou považovány za hodnotné (Sokol, 2019, s. 279).

**Morálka** – etymologický původ předmětného termínu pochází z latinského slova *mos*, jehož českému ekvivalentu odpovídají, stejně jako v případě řeckého *ethos*, pojmy „zvyk“, „obyčej“ a „mrav“. V původním slova smyslu označovala morálka vůli (požadavek), která je člověku uložena formou autority ať již v podobě zákonů, předpisů či přímo od Boha nebo vládce (Jankovský, 2018, s. 29). V současném slova smyslu je morálka souborem určitých kulturních pravidel, zvyklostí, norem, standardů a vzorců chování, které jsou vyžadovány či očekávány od takového jedince, jenž se ve společnosti a v průběhu času identifikuje jako dobrý člověk (Seknička a Putnová, 2016, s. 14). Chovat se morálně pak znamená jednat v souladu se souborem morálních pravidel a etických norem, ať už se jedná o normy osobní, teologické či sdílené sociální a profesní skupinou (Thompson, 2004, s. 43).

**Mrav** – definuje vnitřní pohnutku, resp. normu, která se řídí obecně přijímanými, společenskými standardy chování, případně představou správného jednání bez vidiny okamžitého prospěchu jednajícího (Sokol, 2019, s. 171 a 302). Mravním jednáním pak rozumíme takové chování, jež: „...se řídí zvláštními hodnotovými pravidly, zásadami, na nichž se z větší či menší míry společnost shoduje. Pokud se rozhodneme nejednat podle

*nich, riskujeme, že se dostaneme do konfliktu s existující morálkou, s tím, co se ve společnosti nebo uvnitř sociální skupiny artikuluje jako žádoucí“ (Dorotíková, 2003, s. 23).*

**Mravnost** – představuje jednání v souladu se svědomím člověka a úzce souvisí s jeho charakterem. Nejedná se pouze o vnitřní potřebu ztotožnění se s obecně přijímanými morálními standardy ve společnosti, které vychází z racionálního úsudku, ovšem je významně ovlivněna i emocionální stránkou člověka, přičemž se vyznačuje mimo jiné tím, že jedinec jedná často i v rozporu s vlastním zájmem a zištnými úmysly, jelikož s ohledem na jeho svědomí nemůže v dané situaci ani jednat jinak (Jankovský, 2018, s. 33).

**Norma** – psané i nepsané (intuitivní) sociální pravidlo chování, regulující jednání ve společnosti a formující obecně závazný řád. Normy rozlišujeme jako *mravní*, tj. obecně přijímané v dané společenské skupině (např. národní, profesní, kulturní etc.) jako obvyklé a žádané jednání často ve vztahu ke kulturním tradicím (zvykům a obyčejům) i podporované silou veřejného mínění a *právní*, tedy vyhlášené a zveřejněné příslušným veřejným orgánem, který sankciuje jejich jakékoliv porušení (Jankovský, 2018, s. 50-51).

**Odpovědnost** – jedná se o ochotu a v jistém slova smyslu i morální povinnost jedince nést následky za důsledky nejen vlastních činů, ovšem i činů druhých, tedy „odpovídat“ za svou rodinu, podřízené, studenty etc. (Sokol, 2019, s. 310). Odpovědnost však nelze redukovat pouze ve vztahu k lidské morálce, nýbrž je nutno ji vnímat i v širším slova smyslu – rozšířenou o nepodmíněnou, ontologickou dimenzi (odpovědnost vůči bytostem, které se teprve narodí) a podmíněnou, právní dimenzi (garance jedince za své činy retrospektivně i prospektivně), jež je zákonem stanovená a vymahatelná (Palouš a Prázný, 2012, s. 8).

**Právo** – je specifický, formalizovaný a uměle vytvořený normativní systém, aplikovatelný na lidské jednání, který prostřednictvím příkazů, zákazů a dovolení působí na vůli lidí, aby se nějakým způsobem chovali, resp. aby se jistým způsobem nechovali. Právo reprezentuje moc a jeho základními prvky jsou zákony (příp. jiné standardy), jenž vymezují zřetelné požadavky na zaměření jednání člověka, přičemž akcentují roli odpovědnosti za porušení zákonem stanovených pravidel, které je zpravidla sankcionováno. Za nejvyšší právní ideu je pak považována idea spravedlnosti, která je podstatou práva samotného a brání svévolnému uplatnění moci (Dorotíková, 2013, s. 28-29). Pro lidské jednání v právu obecně platí, že co není zakázáno, je v zásadě povoleno, kdežto jednání státu je přímo omezeno tím, co mu právo výslovně přikazuje. Právo tak musí být

vybaveno donucovací mocí, aby jej bylo možné vymáhat, čímž se zásadně liší od morálky, ačkoliv se o ni nezřídka opírá (Sokol, 2019, s. 321-322).

**Spravedlnost** – vezmeme-li v potaz, že termíny mrav a morálka ovlivňují (resp. regulují) chování z hlediska jednající osoby, tak spravedlnost na jednání nahlíží z pohledu nezaujaté třetí osoby. Ačkoliv ji můžeme v současných sociokulturních podmínkách často vnímat především v souvislosti s právem, tak její význam je bezesporu výrazně širší a samotnému právu zřejmě i předchází, když slouží jako norma, dle které se poměřuje, posuzuje a interpretuje jednání osob ve společnosti. Jedná se však o termín komplexní a v jistém smyslu i ambivalentní, když ji dle Aristotela můžeme vymezit jako spravedlnost *retributivní*, orientující se na trestání za učiněné prohřešky a potřebu napravit způsobené křivdy (tradiční koncept trestního soudnictví), a *distributivní*, soustředící se na rovné rozdělení prospěchu či povinnosti mezi všechny osoby bez rozdílu (Sokol, 2014, s. 84-86).

**Svědomí** – označuje schopnost jedince posoudit jednání z více zorných úhlů a jako vnitřní kompas směřovat člověka k mravnímu dobru. Čím více se odchylujeme od kurzu, jenž nám udává, tím více se odkláníme od mravnosti a jednáme pouze s ohledem na vlastní ctižádost. Svědomí je však nejen zapotřebí naslouchat, ovšem rovněž jej i neustále kultivovat, jinak v opačném případě hrozí jeho otupění až úplný úpadek, jenž se zpravidla promítne i na degeneraci mravní osobnosti člověka (Adamová et al., 2010, s. 134).

**Svoboda** – spočívá ve vůli a schopnosti člověka rozhodovat se sám za sebe. Jedná se o jeden z charakteristických rysů lidské bytosti, přičemž ji můžeme rozdělit na *svobodu vnější*, tj. vztaženou k vnějším podmínkám života a omezetelnou legislativně i totalitně a *svobodu vnitřní*, vnějšími vlivy neomezetelnou a regulovatelnou pouze na základě interních pocitů a podnětů (Adamová et al., 2010, s. 132-133). Svobody si však musíme umět vážit a nikdy se pro nás nesmí stát samozřejmostí, v opačném případě riskujeme, že o ni můžeme postupně a mlčky přijít, jelikož bez ostražitosti nemůže být svobody (Sokol, 2019, s. 339).

## 1.2 Smysl a význam etiky

V širším slova smyslu lze etiku označit za vědní obor, který studuje lidské chování, analyzuje jej, a přitom se snaží nalézt odpověď na otázku, co je správné, jaké jednání je morálně dobré a jak bychom měli nejlépe žít. Podstatou etiky tak je nalézt

základní hodnoty, na nichž je mravní jednání postaveno a na jejichž základě bychom mohli žít, povede-li takové jednání ke spravedlnosti a štěstí (Thompson, 2004, s. 14). Mnoho lidí si však etiku chybně vysvětluje jako soubor morálních pravidel, často formovaných dle jejich subjektivních (emočních) pocitů ovlivněných náboženskými, politickými, kulturními či sociálními vlivy, přičemž nezřídka lpí až na dogmatickém dodržování předmětných pravidel, ačkoliv jsou často vystavěny na absurdních základech, postrádajíc racionální opodstatnění a logické ukotvení.

Právě odlišné výklady etiky a jejích postojů způsobují její nepřehlednost a špatnou srozumitelnost ve společnosti, zapříčiňují odpor a apatii k čemukoliv, co s etikou souvisí. *„I dnešní mladí lidé často projevují nezájem o etiku a domnívají se, že pravidla chování nejsou nic jiného než konvence, mravní normy není třeba ani znát, protože se dá žít i bez nich, (dokonce pohodlněji než s nimi), člověk se má ve svém jednání řídit vlastním svědomím, které je důležitější než abstraktní hodnoty a normy“* (Švarcová, 2015, s. 4). Etika ovšem nemá stanovovat konvenční pravidla chování ve společnosti, nýbrž naopak má odstraňovat nejasnosti, rozlišovat fakta, argumenty i postoje a pomoci je diverzifikovat na logicky podložené a hluboce zakořeněné názory od těch citově zabarvených (Thompson, 2004, s. 15).

Je tak v nejužším zájmu každého společenství, aby co nejvíce osob bylo v rámci svého jednání a chování determinováno, resp. motivováno, kulturními a morálními hodnotami, jež jsou v protikladu k egoismu a biologickým vzorcům chování, které se soustředí pouze na vlastní sobecký prospěch a zjištěné cíle – tj. „hodnoty“, jež jsou zvláště v dnešní době apelu na upřednostnění kariéry považovány za nezbytné a favorizované před těmi, co vedou k obecnému prospěchu a společenskému blahu za každých okolností. Cesta k nápravě morálního vakua je totiž značně obtížnější než cesta k devalvaci a rezignaci na jakékoliv mravní jednání. Východiskem a řešením předmětného problému je pak akcentace potřeby etických norem, osvěta i rozhodování ve vztahu mezi lidmi i ve vztahu člověka k přírodě a programové rozšíření kompetencí etiky, vztahové odpovědnosti a povinnosti člověka, má-li být dosaženo mravního pokroku v současnosti i budoucnosti (Kohoutek, 2010). V opačném případě podstupujeme riziko, že etiku nebude nikdo brát vážně a devaluje se na pouhé „zaříkadlo“, jímž se lidé budou v rámci své argumentace ochotně ohánět, ovšem již jí sami nebudou dodržovat či se ztotožňovat s jejími atributy, což nevyhnutelně povede k postupnému morálnímu úpadku.

Každá společnost si pak, ať už dříve nebo později, uvědomí důležitost i význam etiky pro svoji další existenci a začne postupně hledat cesty, jak: „...*různými formami společenského nátlaku dosáhnout interiorizace právě etických norem a vytvořit tak situaci, kdy je nutné brát je na vědomí. Neboť jakmile vznikne klima, v němž se stalo zřejmým, co se smí, co se nesmí, co se má, je možné sice etické normy neakceptovat, ale nelze je ignorovat*“ (Dorotíková, 2003, s. 8). Vytvoření onoho etického klimatu je pak přirozeně jedním z hlavních cílů společnosti, jelikož při správné implementaci a kultivaci má schopnost podílet se na formování osobnosti členů společnosti takovým způsobem, že vštěpování morálních hodnot a smyslu pro slušné jednání již od útlého dětství vede k omezení náchylnosti nechat se strhnout neetickým jednáním v okolí a standardizuje mravní jednání na úroveň každodenní rutiny (Plhoňová, 2013, s. 12).

### 1.3 Členění etiky

Etických směrů a přístupů existuje velké množství, ovšem aby se jejich stanovisko dalo považovat za vědecké, je zapotřebí, aby splňovalo jisté minimální formativní a metodologické standardy. Z hlediska logické výstavby je formativní charakter etiky významně ovlivněn níže uvedenými, základními přístupy etiky (Seknička Putnová, 2016, s. 32-33):

- **Deskriptivní etika** – zabývá se deskripcí mravních principů i zásad, zastávaných v konkrétní společnosti a obecně považovaných za hodnotné (Seknička a Putnová, 2016, s. 32). Klíčovým rysem je především popis konkrétní situace a nikoliv klasifikace či jakékoliv hodnocení, zdali je dané jednání správné či nikoliv. Deskriptivní etika má ve výzkumu své nezastupitelné místo, jelikož bez informací o jednáních a situacích, jež jsou předmětem lidské reakce, by neměly ostatní etické oblasti na čem stavět, ovšem bez detailního pohledu na rozmanitost chování a svobodné volby nelze jednoznačně určit, co je správné a co nikoliv (Thompson, 2004, s. 12).
- **Normativní etika** – v meritu věci se zabývá hledáním odpovědí na otázky, které se dotýkají odpovědnosti a hodnot (Nečadová, 2015, s. 12), tedy deontologickými otázkami (tj. povinnosti – co by člověk *měl* dělat) a axiologickými otázkami (tj. hodnoty – co by člověk *měl* uznávat). Normativní etika zkoumá normy chování, na jejichž základě lidé diferencují morálně správné jednání od toho nesprávného a zároveň posuzuje, jaké jednání lze označit za dobré a jaké za špatné (Švarcová, 2015, s. 5-6).



- **Aplikovaná etika** – věnuje se konkrétním a praktickým otázkám života týkajících se problematiky morálních rozhodnutí (Švarcová, 2015, s. 6). Téměř v každé oblasti života existují otázky morálního charakteru – aplikovaná etika pomáhá ospravedlnit rozhodnutí v těchto oblastech z hlediska teorií etiky (Thompson, 2004, s. 13). Za typický příklad aplikované etiky v praxi můžeme označit např. diskuze ohledně asistované sebevraždy (Žáčková, 2004, s. 67) a dále problematiku etiky v oblastech lékařství, práva, obchodu i managementu, životního prostředí, genetického výzkumu, sexuality a vztahů etc. (Thompson, 2004, s. 13).
- **Metaetika** – ztělesňuje logicko-analytický přístup k etice. Je-li předmětem zkoumání etiky mravní jednání, pak předmětem metaetiky je samotná etika, tedy její termíny a konotace ve vztahu k lidskému jednání, postojům a významu, který v morální terminologii představují. Kromě determinace etických pojmů se metaetika zabývá rovněž logickou analýzou mravních soudů i vztahů mezi nimi, analýzou etických doktrín (mravních soudů o povaze jednání) z hlediska jejich logické výstavby a zkoumáním povahy mravní argumentace (Kolář a Svoboda, 1997, s. 25-28).

#### 1.4 Profesní etika

Ačkoliv je předmětem zkoumání etiky studium mravního chování, mravního cítění a rozhodování vztažených k podmínkám lidského jednání vzhledem k morálním hodnotám ve společnosti (Göbelová, 2015, s. 23), tak profesní etika není pouze prostou podkategorií filosofické disciplíny kopírující předmět zkoumání etiky akorát ve specifických podmínkách oblasti výkonu pracovních činností, jak by se dalo logicky předvídat, nicméně se zabývá formováním kodifikovaných standardů a explikací prvků žádoucího jednání v rámci atributů konkrétní profese. Z tohoto hlediska má profesní etika významově mnohem blíže k morálce nežli etice.

Profesní etika zobecňuje zkušenosti ze specifických, podobných a opakujících se situací, které nastávají či se vyskytují v jednotlivých zaměstnáních a snaží se je vtěsnat do etických pouček, pravidel, kodexů či organizačních kréd. Lidské jednání však není založeno pouze na rozumu, ovšem rovněž na emočních impulsech, čímž při výkonu profese často vznikají mimořádné a vyhrocené situace, u kterých ani ty nejobsáhlejší a nejpropracovanější etické normy či pravidla nejsou schopny nabídnout optimální a bez výhrad přijatelné stanovisko (Göbelová, 2015, s. 26). Mluvíme-li o samotném termínu

„profese“, tak jí rozumíme takový typ činnosti, který je výsledkem nezbytné dělby práce a určité kategorizace lidských činností, přičemž předpokládá dostatečně ověřenou a uznanou kvalifikaci (Pelcová, a Semrádová, 2014, s. 160). V návaznosti na výše uvedené tak mezi hlavní úkoly a činnosti profesní etiky patří:

- řešit problémy jednotlivých profesí,
- konstituovat se jako soubor morálních zásad a norem, které mají bezprostřední vztah ke zvláštním úkolům konkrétní profese,
- určovat, co je dobré, správné, morálně žádoucí a únosné při výkonu profese (Göbelová, 2015, s. 26).

I přesto, že profesní etika obsahuje některé prvky deskriptivní (popisuje mravní principy i jednání, které jsou v konkrétní profesi považovány za hodnotné) a normativní etiky (zkoumá normy profesního chování a posuzuje je z hlediska morální klasifikace), tak její primární zařazení se vztahuje k oblasti etiky aplikované, když se zabývá praktickými problémy souvisejícími s výkonem povolání a pokouší se na ně uplatnit obecné zásady i poznatky o správném mravním jednání ve společnosti (Göbelová, 2015, s. 28). Dorotíková k tomuto uvádí, že: *„I když všechny profesní etiky jsou aplikovanými etikami a reflektují pouze určité morální hodnoty, tzn. orientují se jen v jedné sféře lidských aktivit, nemohou nepřehlížet k všeobecné představě společnosti o tom, co lze a co nelze považovat za dobré. Přihlédnutí k této představě staví mravní jednání na pevnější a jistější základnu, než je ta, která je tvořena omezenými zkušenostmi každodenního vědomí“* (Dorotíková, 2013, s. 130).

#### **1.4.1 Smysl a význam profesní etiky**

Každá profese do jisté míry vyžaduje, aby její příslušníci, kromě dispozice potřebnou kvalifikací, rovněž přijmuli a zároveň si osvojili takové vnitřní hodnoty, jež zabezpečují její zodpovědný výkon a profesionální přístup ke klientům. Dle Janotové se různé formy profesní etiky utvářely již od dob starověku, jelikož zajištění profesionální úrovně jednání vůči klientům i široké veřejnosti bylo přímo esenciální k získání i udržení všeobecné důvěry, dobrého jména profese a jejích zástupců (Janotová, 2005, s. 9). U některých profesí je však etika typičtější a společensky očekávanější než u ostatních. Jedná se o profese, jež jsou označovány jako tzv. *vztahová povolání*, a to proto, jelikož jsou koncentrovány na člověka a interakci s ním, jako je například předmět zájmu lékaře, učitele, politika, soudce, policisty, trenéra, novináře a dalších. Specifikum a náročnost podobných profesí je spojena právě s bezprostřední koncentrací na člověka. Výsledek

profesní činnosti je pak podřízený nejen odbornosti vykonavatele profese, ovšem i druhému člověku, který do vzájemné interakce vstupuje (Göbelová, 2015, s. 26).

Vztahová povolání se obvykle vyznačují mimořádnou náročností na specializovanou přípravu k výkonu dané profese, ovšem důraz na osobnostní předpoklady je přítomen vždy. Skutečnost, že vztahová povolání významně ovlivňují myšlení i jednání druhých lidí z nich dělá povolání náročná na uvědomování si mravní závažnosti profesních rozhodnutí i odpovědnosti, jež výkon dané profese představuje. Schopnost efektivně obstát v situacích zatížených volbou totiž znamená spoléhat nejen na obecné znalosti a zkušenosti, nicméně také na vlastní osobnost a smysl pro mravní zásady, především pak na vůli a schopnost sebereflexe (Dorotíková, 2013, s. 128).

Koncentrace na morálku některých povolání a zároveň explicitní formulování mravních zásad zástupců předmětných povolání je požadavkem žádoucím a akcentovaným jak ze strany široké veřejnosti, tak i jednotlivých profesí. Důvodem je všeobecně uznávaná potřeba konsenzu na deskripci specifických mravních principů, jelikož univerzální mravní zásady jsou příliš konvenční a při praktické uzanci v jedinečných situacích málo funkční (Dorotíková, 2013, s. 130).

Morální způsob života napomáhá jeho hlubšímu rozvoji, chrání jej a zároveň podporuje. V současné společnosti můžeme pozorovat, že se čím dál častěji objevují otázky vztahující se k řešení globálních etických problémů, a to zvláště díky diskuzím o etice i morálce týkající se různých profesních aspektů lidského života. Mnoho z těchto otázek se pak zabývá morálními problémy vyvstávajícími v jednotlivých profesích a hledají způsoby, jak je efektivně řešit. S ohledem na tyto aktivity existuje ve společnosti viditelná snaha o integraci morálního uvažování do profesního života lidí v zájmu dosažení štěstí a spokojenosti, nebo alespoň minimalizaci negativních důsledků amorálního jednání (Gluchmanová, 2015, s. 512). Lze tak předpokládat, že důležitost profesní etiky v budoucnu bude čím dále více akcentována a soukromé i veřejnoprávní subjekty na ni budou v rámci své strategické přípravy i plánování klást velký důraz.

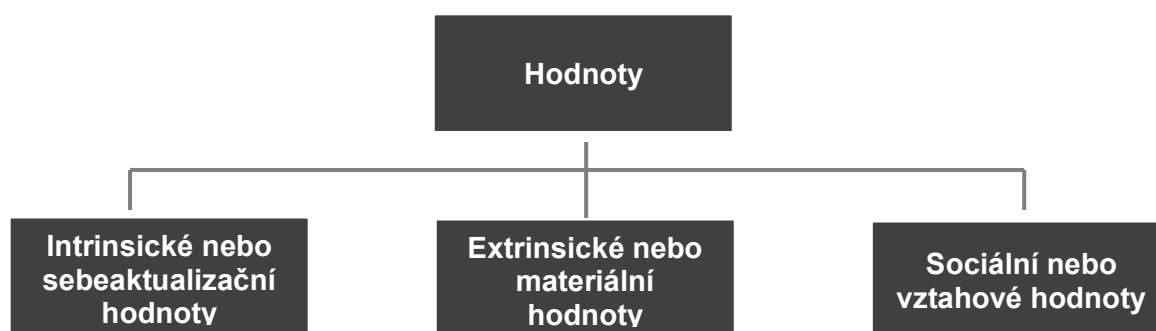
#### **1.4.2 Profesní hodnoty**

Hodnota, původně ryze ekonomický a matematický termín, byl z hlediska moderní etiky redefinován jako označení pro něco cenného, významného a důležitého, co má přímý vliv na jednání či rozhodování člověka a je spojeno s dynamickou lidskou osobností, přičemž je vázána buď na charakter osobnosti nebo atribut povinnosti. Klíčový

význam pak mají takové hodnoty (moderní ctnosti), jež rozvíjí morální charakter člověka (Seknička a Putnová, 2016, s. 43).

Profesní hodnoty jsou základem profesionálního chování (mj. také profesionálního přístupu a korespondujícím činnostem) inspirované nejlepšími příklady odborné činnosti a vycházející z hlubokého porozumění jejich morálnímu významu a účelu. Hodnoty jsou součástí pohledu profesních komunit na svět jako takový a zdůvodňují, proč profesní skupiny interagují v sociálních situacích tak, jak reagují, přičemž akcentují vztah mezi subjektem profesionální aktivity a jeho předmětem – tedy se jedná o výsledek posouzení určitých objektivních vlastností profese z hlediska jejich souladu s určitými potřebami (již existujícími či teprve vyvstávajícími) profesní činnosti (Tsvyk a Tsvyk, 2019, s. 534).

Způsobů členění profesních hodnot můžeme v odborné literatuře najít mnoho – např. dle typu profesních aktivit, dle povahy hodnot, dle vlivu na satisfakci z provedené práce etc. (Tsvyk a Tsvyk, 2019, s. 534), ovšem nejběžnější typologií je rozdělení na vnitřní (intrinsické) a vnější (extrinsické) profesní hodnoty (Nord in Göbelová, 2015, s. 52). Vnitřní profesní hodnoty reprezentují výsledky, jenž se dají získat prací a při realizaci pracovních činností nebo jsou měřítkem pro to, jak práce přispívá společnosti (např. smysl pro povinnost, zodpovědnost, profesionalismus etc.). Vnější profesní hodnoty pak vyjadřují výsledky, které vyplývají z práce, a to navzdory její náplni nebo nezávisle na jejím výkonu (např. komunikace, kariérní příležitosti, bezpečnost práce etc.). K tomuto rozdělení se občas přidává i třetí rozměr, který stanovuje sociální hodnoty, jež vyjadřují vztahy mezi spolupracovníky a pracovním prostředím (Uçanok in Göbelová, 2015, s. 52-53).



**Obrázek č. 1** – Typologie profesních hodnot (Göbelová, 2015, s. 52)

Etické hodnoty si jedinec osvojuje v rámci procesů záměrné (výchova) i nezáměrné (vliv vnějších stimulů, společenských zvyků etc.) socializace (Dorotíková, 2003, s. 90). Schopnost formovat morální hodnoty určující mravní chování při výkonu

profesních povinností a pracovních činností je součástí morální kultury profesionála. Mezi nejdůležitější morální hodnoty řadíme v současnosti morální spolehlivost, profesionální optimismus a vlastenectví. Morální spolehlivost představuje integritu a jistotu vnitřního ztotožnění jedince s potřebou manifestace mravního jednání ve společnosti, což přispívá ke stabilitě profesionálního chování, přičemž může být určena bezpodmínečnou oddaností zvolenému povolání, vysokou úrovní normativní regulace jednání v důsledku vědomého ztotožnění se s pracovní povinností a komplexem takových kvalit jako je aktivita, obětavost, svědomitost, vnímavost, upřímnost, loajalita, zodpovědnost a čestnost. Profesionální optimismus znamená mít víru v dosažení vytyčených cílů profesní činnosti a je založen na vysoké úrovni profesionalismu. Samotným vlastenectvím se pak rozumí potřeba a touha přispívat k rozvoji a obecné prosperitě své země prostřednictvím výkonu odborné práce (Tsvyk a Tsvyk, 2019, s. 535 a 540).

#### **1.4.3 Nástroje a metody řízení profesní etiky**

V zájmu zajištění vysoké úrovně profesní etiky a její cílevědomé kultivace mohou různé obchodní korporace, instituce, organizace a rovněž profesní komory využít různé osvědčené nástroje a metody řízení profesní etiky, kterou se musí pracovníci či členové řídit a v ideálním případě ji přijmout za svou (Seknička a Putnová, 2016, s. 146). Mezi příklady některých nástrojů a metod řízení etiky můžeme uvést následující:

- **Metody řízení etiky:**
  - metoda dialogu,
  - metoda praktického uvažování,
  - metoda konsenzu.
- **Nástroje řízení etiky:**
  - leadership,
  - mentoring,
  - etický a sociální audit,
  - etický ombudsman,
  - pravidelné vzdělávání,
  - etický kodex (Seknička a Putnová, 2016, s. 146-160).

**Metoda dialogu** je jedním ze základních prvků řízení pracovního výkonu zaměstnanců (Kociánová, 2010, s. 142), přičemž prostupuje všemi úrovněmi komunikace a slouží k eliminaci konfliktů, udržování dobrých vztahů mezi zúčastněnými stranami, prohloubení spolupráce a naplnění stanovených cílů organizace (Seknička a Putnová,

2016, s. 158). Dialogické metody (např. rozhovory či diskuze) rovněž směřují k rozvoji autonomního myšlení, analýze problémů včetně navrhování jejich řešení a efektivní argumentaci, ovšem vyžadují vysokou míru aktivity od účastníků (Veteška, 2016, s. 175) – jinými slovy: „*Dialog je možný jen tam, kde otázka probouzí odezvu; odpověď*“ (Pelcová a Semrádová, 2014, s. 51).

**Metoda praktického uvažování** znamená řídit se při jednání a rozhodování základními principy praktického uvažování, tedy na základě vlastního, tzv. zdravého rozumu. Ačkoliv nemůže řízení se samotným zdravým rozumem vyústit v řešení komplexních a sofistikovaných situací vyžadující odborné řešení či kvalifikovanou expertízu, tak při vypořádávání se s tradičními konflikty a morálními problémy všedního dne není lepšího morálního kompasu, nežli hlasu vlastního nitra (Seknička a Putnová, 2016, s. 159).

**Metoda konsenzu** označuje snahu o nalezení shody názorů, společného postoje, součinnosti či souhlasného stanoviska na konkrétní problém či řešení otázky, a to mezi dvěma i více stranami. Aby naše jednání ke konsenzu ovšem směřovalo, tak se musí řídit základními pravidly chování, jež spočívají v úpěnlivé soustředěnosti na hledání shody v dialogu, vžití se do role nestranného pozorovatele a zajištění předpokladu pro jednoznačné i konkrétní stanovení práva či odpovědnosti (Seknička a Putnová, 2016, s. 160).

**Leadership** ztělesňuje schopnost vedení lidí, jejíž prostřednictvím vedoucí pracovník ovlivňuje své podřízené a vštěpuje jim svoji vizi, kterou posléze následují a je-li leader dostatečně přesvědčivý (resp. charismatický), tak ji přijímají i za svou vlastní. Jedná se o odlišný termín než management, jenž má spíše konotace řídicího a upomínkového chování, zatímco leadership akcentuje vizionářskou stránku vedoucího pracovníka. Typickými kritérii leadershipu jsou: myslet a jednat strategicky; proaktivně a s předstihem iniciovat změny; motivovat zaměstnance akcentací smyslu jejich práce; ztělesňovat vzor morálky a profesionality ve společnosti (Mužík in Průcha a Veteška, 2014, s. 171).

**Mentoring** představuje specifický proces vzdělávání a rozvoje v organizaci, v jehož průběhu specificky vyškolení jedinci odborně vedou pracovníka, poskytují mu metodickou podporu a praktické rady v rámci zaměstnání. Nejedná se o rigidně a systematicky řízené vzdělávání dle předem stanovených osnov, ovšem spíše příležitostnou pomoc odborníka novému pracovníkovi při získávání potřebných znalostí či změn v myšlení. Osoba mentora poskytuje poradenství v oblasti sebevzdělávání,

pracovních postupech a způsobech získávání nových znalostí a dovedností esenciálních pro možný výkon konkrétní profese. Mentoring je vhodným doplněním formálního vzdělávání (tj. institucionálního) a výcviku tým, že zapojuje do vzdělávacího procesu zkušené, erudované odborníky a nabízí možnost individuálního vedení (Průcha a Veteška, 2014, s. 181).

**Etický a sociální audit** lze souhrnně označit za kontrolní nástroj, který provádí systematické hodnocení (reflexi) etického programu v organizaci, prověřuje etické standardy, kontroluje sociální klima v instituci a rámcově dohlíží i na celkovou úroveň etického chování (Seknička a Putnová, 2016, s. 154). Předmětný audit se tedy zaměřuje na tzv. „měkké“ faktory života v organizaci a na rozdíl od tradičních průzkumů, kupříkladu spokojenosti zaměstnanců či úrovně sociálního klimatu, se orientuje na komplexnější analýzu těchto jevů včetně souvislostí mezi nimi a vzájemnými vazbami. Výstupem etického a sociálního auditu je ucelený obraz sociálně-psychologických aspektů života v organizaci, jejich silných i slabých stránek a zároveň návrh doporučení pro zlepšení či změnu aktuálního stavu (Kociánová, 2010, s. 202).

**Etický ombudsman** reprezentuje institut kontroly, podpory a dohlídky nad dodržováním morálních zásad výkonu profese i žádoucího chování na pracovišti, přičemž může být svěřen zodpovědnému jednotlivci či celé skupině. Hlavním cílem etického ombudsmana, nikoliv však výlučným, je především chránit zájmy a potřeby těch jedinců, jenž jsou ve vztahu k organizaci v nerovném či znevýhodněném postavení a těžko mohou prosazovat svůj názor mezi ostatními. Zřízení předmětného institutu etické záštity působí preventivně proti amorálnímu jednání, zlepšuje úroveň etiky na pracovišti a kultivuje sociální prostředí na pracovišti (Seknička a Putnová, 2016, s. 152).

**Pravidelné vzdělávání**, cílené na kultivaci profesních vazeb a morálního jednání v organizaci, se čím dál častěji realizuje i na úrovni firemního a institucionálního vzdělávání, a to pěstováním konkrétních znalostí a dovedností, které předmětné složky lidského chování rozvíjí a zušlechťují. Realizace stálého a systematického vzdělávání v organizaci vede k přívětivému sociálnímu klimatu a celkovému zvýšení profesionality na pracovišti, ovšem rovněž může pozitivně ovlivnit loajalitu zaměstnanců vůči zaměstnavateli, redukci konfliktů mezi nimi a prohloubení profesních vztahů na pracovišti (Seknička a Putnová, 2016, s. 155). Mezi základní nástroje a způsoby zajištění vzdělávání v organizaci patří kurzy a semináře, jenž svým zaměřením lépe odpovídají požadavkům rozvoje specifických a komplexních úrovní či typů kompetencí, přičemž se podílejí na

formování žádoucího pracovního jednání a pracovních postojů (Tureckiová, 2009, s. 84-85).

**Etický kodex** se v odborných kruzích i profesních sdruženích obecně považuje za účinný nástroj etického řízení, který se snaží o to, aby organizační aktivity a jednání zaměstnanců byly v souladu se stanovenými zásadami i pravidly organizace, přičemž se zpravidla jedná o souhrn pravidel vycházejících z předem definovaných hodnot a principů, které organizace považuje za důležité, čímž akcentuje důraz na svou profesionalitu (Dytrt, 2011, s. 106). Kromě efektivní pomoci při řešení náročných morálních situací slouží etické kodexy také jako účinná prevence vůči amorálnímu jednání a způsob zamyšlení nad celkovým chodem organizace včetně funkčnosti i účinnosti jednotlivých pracovních procesů (Seknička a Putnová, 2016, s. 146). Etické kodexy rovněž napomáhají k regulaci vzájemných vztahů zaměstnanců v pracovních kolektivech, čímž se snaží zajistit dodržování kladného morálního statutu, slušné i kultivované pracovní prostředí a profesionalitu organizace. Tato regulace však nepůsobí soliterně vůči chování zaměstnanců, avšak i celkovému jednání organizace vůči dalším stranám včetně vedení k společenské zodpovědnosti (Pavlík, 2010, s. 120).

Profesní etické kodexy se odvíjí z obsahu povolání, jež klíčovým způsobem formují a modifikují lidské životy a jejichž výkon může ovlivnit kvalitu lidského života i jeho další existenci. V podstatě etických kodexů se také promítá systém etiky jako předkládání „toho, co jest“ a „toho, co býti má“ – tento ambivalentní efekt etického fenoménu je výrazem fakticity skutečného lidského jednání a na straně druhé je překročením tohoto jednání ve směru k hodnotě, potřebě, imaginaci, ideálu správnosti, vhodnosti, adekvátnosti etc. (Pelcová a Semrádová, 2014, s. 160).

I kdyby se nám povedlo nalézt společné znaky profesních kodexů, jenž jsou vyjádřením systémového přístupu etické teorie, tak se nám nepodaří jejich prostřednictvím vyřešit všechna profesní dilemata i zásadní etické otázky konkrétní profese, ovšem mohli bychom je využít ke zmapování klíčových motivů profesní činnosti, spojených s etickým rozhodováním a naznačením etických propastí, do nichž morálně nevyspělý profesionál může lehce spadnout. Žádná etická teorie však nedokáže předem odhadnout lidské jednání a zasadit lidské činy do rigidně vymezených systémů, schémat a pravidel chování beze zbytku, jelikož ani systematická teorie není dostatečným motivem pro lidské chování. V potaz je tak důležité brát nejen stránku kognitivní, ale i smyslovou, emociální a hodnotovou (Pelcová a Semrádová, 2014, s. 160-161).



## 2. UČITELSKÁ PROFESE A JEJÍ ETICKÝ ASPEKT

Profese a s tím spojená profesionalizace jsou sociologické kategorie, které mají velký význam pro sociální status člověka. V každé společnosti můžeme nalézt určité typy (resp. kategorie) povolání a pracovních činností, které jsou všeobecně považovány za důležitější a prestižnější než ty ostatní, přičemž jejich společenské renomé vychází především z požadavku vysoké úrovně vzdělání, které je esenciální pro možný výkon dané profese. Mezi tyto kategorie patří i tzv. „svobodné profese“, jež jsou úzce spjaty s vysokou náročností a značným dopadem na oblast veřejného zájmu – řadíme sem např. lékaře, advokáty, duchovní a rovněž univerzitní profesory (Vašutová, 2007, s. 8).

Mezi hlavní vlastnosti, které povznášejí profesi nad úroveň prostého zaměstnání a z nichž většina sociologů ve svých odborných studiích i pracích vychází, patří následující:

- expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek a problémů,
- zájem o větší prospěch společnosti,
- autonomie v rozhodnutích týkajících se profese,
- etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a být zodpovědní,
- existence „profesní kultury“ projevující se ve fungování profesní organizace (Vašutová, 2007, s. 8).

Výše uvedené základní znaky deklarace profese ovšem povolání učitele ve své podstatě všechny nenaplní, jelikož: interdisciplinární znalosti pedagogů vystupují jako protiklad k vysoce specializovaným znalostem typickým pro jiné a prestižní profese; profesní dráha učitelů je lineární a absentuje kariérní stupně; vymezené podmínky školního vyučování a nízký věk klientů snižují renomé učitelského povolání; sociální původ učitelů je obecně nižší než u tradičních profesí; neexistující profesní komora/standard/kodex učitelů a další. Z tohoto důvodu se pak často mezi sociologickými pracovníky, ovšem i těmi pedagogickými, můžeme setkat s názorem, že učitelství je pouze tzv. „semiprofesi“, tedy povoláním aspirujícím na splnění všech základních znaků profese pro plnohodnotné zařazení mezi ně, ovšem předem odsouzeným k selhání, vzhledem k tomu, že některé podmínky nelze z povahy učitelského povolání naplnit (Vašutová, 2007, s. 11-12). Aby tedy učitelé mohli být společností považováni za profesionály na úrovni lékařů, právníků, vědců, architektů etc., tak by museli naplnit jistá kritéria profesionality, která jsou v civilizovaných zemích vyžadována od všech „profesionalizujících se profesí“ (Dorotíková, 2003, s. 54).

V souvislosti s výše uvedeným je však nutno konstatovat, že učitelské povolání je v posledních letech předmětem zvýšeného zájmu ze strany široké veřejnosti i vzdělávací politiky jednotlivých států, přičemž zvyšování jeho kvality je cílem uznaným a podporovaným tuzemskými strategickými vzdělávacími dokumenty, jako je např. Národní program rozvoje vzdělávání (dále jen „Bílá kniha“), Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (dále jen „Strategie 2020“) a jak je patrné z dosud zveřejněné koncepce nové strategie na další období, tak je důležitou součástí i připravované Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ (dále jen „Strategie 2030+“), která se předmětnou problematikou zabývá v definovaných strategických liniích (Strategie 2030+, 2019, s. 42-55).

V současnosti účinný strategický vzdělávací dokument Strategie 2020 označuje učitelské povolání v meritů věci jako tzv. „pomáhající profesi“ (Strategie 2020, 2014, s. 8), pro niž je typická práce s lidmi (ať již v oblasti zdravotnické, sociální či výchovně-vzdělávací) a u jejích představitelů se očekává prosociální přístup, empatické chování, jednání v souladu s morálními normami a ochota pomoci druhým – obecně vzato tedy konání *dobra* a vyvarování se manifestaci *zla*. Pomáhající profese tak naplňují znaky tzv. afiliace (z řeckého *filéo/filía* – českým ekvivalentem budiž „milovat“, „přátelství“, „pozitivní vztah k lidem“) a je zřejmé, že se jedná o samu podstatu pomáhajících profesí (Jankovský, 2018, s. 11). Oproti tradičním zaměstnáním vedoucím k materiálním či ziskovým cílům jsou tak pomáhající profese více službou společnosti a posláním, kdy lidé jednají ze samého vnitřního přesvědčení o potřebě konání dobra nežli na základě vidiny zisku v příčinné souvislosti s manifestací morálně dobrého jednání ve společnosti. Mezi další neopomenutelné součásti práce v pomáhajících profesích patří mimo jiné vysoké osobní nasazení a identifikace se smyslem i posláním vykonávané práce (Göbelová, 2015, s. 9).

Percepce učitelské profese jako poslání nese konotace výrazné existenciální a mravní dimenze, jelikož: „*Poslání se dotýká vaší duše, zatímco pouhé zaměstnání se týká jen vaší peněženky a profesního postavení*“ (Moore in Göbelová, 2015, s. 8). Ti z učitelů, kteří si pak závažnost a tíhu své morální odpovědnosti uvědomují, necílí v rámci výuky k prostému předávání vědomostí a znalostí svým žákům a studentům jako prostředků k dosažení určitých cílů, avšak vedou je k tomu, aby se „naučili něco vyššího chtít“, protože člověk opravdu vzdělaný se jinak orientuje v životě, má všeobecný přehled usouvztažen s historickým obzorem a dovede kriticky přemýšlet, což jsou vše důležité atributy pro úspěšné uplatnění v praktickém životě (Patočka in Palouš a Prázný, 2007, s. 110).

## 2.1 Standard učitelské profese

Profesní standard v rámci učitelského povolání lze označit za normu či soubor pravidel, které stanovují standardní kvality potřebné a požadované pro možný výkon práce učitele. Standard je základním rámcem pro rozličné úrovně kvalifikací a specializací, v nichž se dále rozvíjejí specifické kompetence různých kategorií pedagogů či nadstandardní kompetence (Vašutová, 2007, s. 34). Vymezení profesního standardu učitelské profese by mělo být primárním cílem vzdělávací politiky jednotlivých států, jelikož: *„Bez vymezení profesního standardu není možné účinně projektovat profesní přípravu učitelů, jejich další vzdělávání, kariérní systém ani hodnocení jejich práce“* (Vašutová, 2008, s. 148). V České republice ovšem žádný takovýto standard učitelské profese není, ačkoliv bylo jeho sestavení a implementace předmětem zájmu několika významných tuzemských strategických dokumentů. Bílá kniha, ačkoliv se nevyjadřovala přímo o profesním standardu učitelů, tak k této problematice uvedla, že: *„...je nezbytné závazně stanovit obecné i specifické předpoklady pro vstup do pedagogických profesí“* a *„...definovat klíčové komponenty učitelské kvalifikace“* (Bílá kniha, 2001, s. 43). Novější a nástupnický dokument Strategie 2020 již přímo definoval konkrétní požadavek, a to: *„dokončit standard profese učitele, který popíše nejdůležitější aspekty kvalitní práce pedagogického pracovníka“* (Strategie 2020, 2014, s. 26). V současnosti připravovaný dokument Strategii 2030+ na nové období zohledňuje potřebu dispozice profesním standardem učitele a definuje ji jakožto jednu ze strategických linií (Strategie 2030+, 2019, s. 45).

Téma profesních standardů učitelské profese bylo a je, stejně jako v tuzemsku, významným předmětem diskuzí odborné i širší veřejnosti v zahraničí, kde již v mnoha státech mají tyto profesní standardy definované i účinné a zpravidla usouvztažené s profesními morálními kodexy (např. Anglie, Wales, Severní Irsko etc.). Role učitele je totiž ve společnosti na starém kontinentě tradičně percipována jako signifikantní nejen pro zajištění výchovy a vzdělávání nových generací, ale i jako spojující element důležitý pro socializaci a resocializaci členů dané komunity. Na profesní standardy je pak nahlíženo jako účinný nástroj zvýšení kvality učitelské profese, ovšem rovněž jako transparentní systém evaluace a odměňování pracovníků (Pávková, 2014, s. 71-72).

Konkretizace a vyjádření profesních standardů bývá zpravidla činěno prostřednictvím kompetencí, jež nejlépe vystihují způsobilost učitele pro konkrétní činnost, převzetí odpovědnosti i plnění povinností a zároveň jsou esenciální pro výkon dané profese. Vašutová ve své publikaci uvádí původní model profesního standardu, který byl

později využit pro tvorbu zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (Vašutová, 2007, s. 34). Původní model profesního standardu se sestával z těchto sedmi kompetencí:

- předmětová – znalosti z aprobovaného oboru, integrování nových znalostí etc.,
- didaktická/psychologická – ovládání strategie vyučování, užívání komunikačních technologií etc.,
- pedagogická – schopnost podporovat rozvoj žáků, ovládání procesů výchovy etc.,
- diagnostická a intervenční – znalosti pedagogické diagnostiky, reflektování vzdělávacích potřeb, schopnost rozpoznat sociálně patologické jevy etc.,
- sociální, psychosociální a komunikativní – ovládání prostředků komunikace etc.,
- manažerská a normativní – znalosti o zákonech, ovládání způsobů vedení žáků etc.,
- profesně a osobnostně kultivující – osvojení zásad profesní etiky učitele, reprezentativní vystupování, předpoklady týmové spolupráce etc. (Vašutová, 2007, s. 34-37).

Výše uvedený návrh profesního standardu učitelské profese tak sice zohledňoval potřebu dispozice zásadami etického a morálního jednání v rámci realizace pedagogické práce (Vašutová, 2007, s. 37), ovšem nutno podotknout, že velmi marginálně, když ji omezil na pouhé konstatování potřeby osvojení si jejích zásad, ale už detailněji nerozvedl, co se předmětnými zásadami profesní etiky učitele konkrétně myslí a jaká pravidla by v jejím rámci měla být dodržována či jaké hodnoty ctěny.

Podstatně více se této problematice věnoval projekt Národního institutu dalšího vzdělávání, se sídlem Senovážné náměstí 872/25, 110 00 Praha 1 – Nové Město (dále jen „NIDV“), realizovaný v období 15.03.2012–31.03.2015 a nesoucí název „Kariérní systém“, v jehož rámci byly definovány víceúrovňové standardy pro učitele a ředitele. Profesní etika zastávala v těchto standardech prominentní postavení (byla deklarována přímo v preambuli) a vymezila základní etický rozměr pedagogické profese, když konstatovala, že: *„Etické hodnoty a principy jsou základním předpokladem pro výkon učitelské profese. Učitel je vzorem pro své žáky svým vystupováním ve škole i na veřejnosti. Etické chování každého učitele udržuje důstojnost a důvěryhodnost celé profese učitele“* (NIDV, 2015). Ani tato koncepce ovšem nebyla legislativně přijata a problematika standardu učitelské profese v tuzemsku včetně vymezení konkrétních kompetencí tak zatím stále zůstává nedořešena.

## 2.2 Profesní etika učitele

Každý profesionál, ve smyslu tohoto slova, se v rámci výkonu vlastní profese do jisté míry zavazuje poskytovat určitou formu a kvalitu služeb na základě dosažených znalostí a dovedností, které jsou oproti ostatním členům společnosti často velmi obsáhlé i pozoruhodné, což přirozeně staví profesionály do pozice autorit a přiznává jim specifické postavení, pro něž je typická moc a vliv jako např.: moc lékaře ve vztahu k pacientovi; vliv učitele nad dítětem či studentem; moc soudce nad obžalovaným etc. (Feng a McGettrick, 2012, s. 9). Jak ovšem praví známý citát Lorda Actona: „*Moc kazí a absolutní moc kazí absolutně,*“ (Dalberg-Acton, 1907, s. 504) což lze efektivně vztáhnout i na vliv profesionálů, jenž mohou moc, danou jejich profesí, snadno zneužít. Ačkoliv v dnešní době existují různá ochranná a regulační opatření proti zneužití této moci (např. ve formě kontrolních či profesních orgánů a v konečném důsledku i principu právního státu), tak jsou zpravidla uplatňována až poté, co někdo utrpěl či přišel k újmě. Proto je třeba, aby jednotliví profesionálové internalizovali osobní mravní hodnoty a profesní kodexy, jež jsou na akcentaci důležitosti dodržování etických principů na pracovišti založeny (Feng a McGettrick, 2012, s. 9).

V zájmu internalizace učitele s mravními hodnotami pedagogické profese je esenciální, aby tento nevnímal výkon své profese pouze jako zaměstnání, ovšem jako povolání, které zohledňuje mravní a etické atributy předmětné profese. Takový učitel pak přistupuje k pedagogické práci s přístupem profesionála, nachází v ní zalíbení i vnitřní naplnění, nepředává žákům i studentům pouze své vědomosti a dovednosti, nýbrž o ně pečuje, věnuje pozornost jemným nuancím jeho práce, cítí se být motivován pracovat nad rámcem svých povinností a těší se ze satisfakce z provedené práce (Göbelová, 2015, s. 8).

Stěžejní rolí učitelů jakožto profesionálů, a stejně tak i učitelské profese jako takové, je ve spolupráci s jednotlivými rodiči i celými rodinami pomáhat studentům na cestě od vyvinutí se z aspirujících k plnohodnotným a reprezentativním zástupcům morálních hodnot ve společnosti, což má mimo jiné vliv také na rozvoj jejich etického podvědomí v podobě uvědomění si, že uznání a úcta vůči člověku závisí do značné míry na jeho chování a činech. Toto platí rovněž pro samotné učitele, kdy respekt a úcta z jejich strany vůči studentům ve vyšším školním věku, počínaje pubertou, podstatně závisí na chování a jednání těchto studentů. Úroveň a stav lidské důstojnosti jsou tak značně ovlivněny manifestovaným jednáním na veřejnosti a učitelé, uvědomujíc si společenské postavení i autoritu své profese, by se měli v prostředí školy a stejně tak

i mimo něj chovat odpovědně tak, jak se od zástupců profese s vysokým morálním i společenským kreditem očekává (Gluchmanová, 2015, s. 511-512).

Klíčová role učitele v oblastech péče, formování efektivního prostředí k učení a podílení se na utváření charakteru nové generace je vskutku nezpochybnitelná (Göbelová, 2015, s. 9) a není tak otázkou, zdali učitelé mohou mravní stránku osobnosti žáků i studentů vůbec ovlivnit, ovšem do jaké míry tak mohou učinit. Ústřední prvek v předmětných oblastech pak představuje osobnost samotného pedagoga, a to ve třech základních rovinách:

- rovina, kde osvojení a aplikace etických norem (pravidel) chování ve společnosti se děje za účelem zajištění běžného fungování vztahů mezi lidmi, což zakládá funkčnost a dává smysl celému systému (školám či jiným výchovně-vzdělávacím zařízením), v němž se všichni zúčastnění pohybují (obecně pozitivní přístup pedagogického týmu k realizaci profesního zadání, stanovení jasných i smysluplných „provozních“ pravidel etc.),
- rovina etická, plynoucí ze smyslu a podstaty pedagogické profese (odpovědnost předat odkazy předchozích generací nastupujícím generacím, připravit žáky a studenty na život ve společnosti),
- rovina, kdy se morální jednání učitele stává reprezentativním modelem pro žáky i studenty (je pro ně vzorem chování ve společnosti) a zároveň podmínkou pozitivního výchovného působení (Vacek, 2013, s. 160).

Etický rozměr učitelské profese je permanentně přítomen a má anticipační charakter (Vacek, 2013, s. 160), tedy se automaticky předpokládá, že se projeví v míře empatie a tolerance, úrovni sociální komunikace, nevynucené autoritě a také v osobní i zákonné odpovědnosti pedagogické práce (Vašutová, 2007, s. 11). Učitelé se totiž častou mohou v rámci výkonu pedagogické praxe setkat s tím, že se k nim budou jejich žáci a studenti obracet se strastmi jejich osobního života, morálními problémy, trápením a hledat oporu, mnohdy i přímo pomoc, které se jim v jejich rodinném zázemí nedostane. Právě tyto případy pak posouvají učitelství nad rámec prostého zaměstnání, a to k profesi pomáhající, která je více službou veřejnosti i posláním nežli prací směřující k naplnění finančních a materiálních cílů (Göbelová, 2015, s. 8-9), přičemž ji může vykonávat pouze člověk vysoce charakterní a mravní vzhledem k moci i vlivu, jíž pedagog vůči žákům disponuje a ve vztahu k tomu, co instituce školy ve společnosti představuje: „...*školy jsou dílny lidskosti, tím totiž, že způsobují, aby se lidé stávali vpravdě lidmi*“ (Komenský, 1948, s. 72).

### 2.2.1 Smysl a význam profesní etiky učitele

Být učitelem, dle Vašutové, znamená přijmout zodpovědnost za vzdělanost i výchovu mladé generace, za její přípravu pro život a budoucí povolání, což jsou významné sociální a mravní povinnosti, jež učitelé vůči společnosti mají a zároveň moc, kterou nad svými žáky třímají (Vašutová, 2007, s. 7). Je tak nesporné, že v rámci výkonu pedagogické praxe mají učitelé velký vliv na své žáky a zároveň nad hodnotami, které jim, často nevědomky, vlastním jednáním vštěpují. Tyto hodnoty se zpravidla odrážejí v tom, co se učitelé rozhodnou ve třídě povolit či jaké chování povzbuzují – např. jakým způsobem trvají na přesnosti v práci žáků, nebo jak reagují na jejich zvědavé otázky a projevený zájem. Učitel však nemůže být ve svém počínání veskrze neutrální, jelikož žáci i studenti si potřebují brát příklad především z těch osobností, jež nejsou lhostejné, vyzařuje z nich entuziasmus z vykonávané práce a jsou si vědomy svých závazků vůči pedagogické profesi. Vezmeme-li pak v potaz, že jsou učitelé pod neustálým drobnohledem vlastních žáků, kteří detailně a podvědomě zkoumají jejich charakter, smysl pro spravedlnost a odhalí sebemenší nekonzistence v jednání, tak nelze jinak než konstatovat, že učitelství je pravou zkouškou charakteru člověka. Proto je zvláště důležité, aby učitel byl morálním vzorem pro žáky i studenty, jelikož žádné sebevětší znalosti ani dovednosti nedokáží nahradit, pokud není učitel vhodným modelem hodnotného, spravedlivého a reprezentativního lidského jednání ve společnosti (Arthur et al., 2005, s. 8).

David Carr uvádí k významu učitele jako morálního vzoru ve společnosti zajímavý postřeh, když porovnává učitelskou profesi s lékařskou. Naznačuje, že lékař může být obecně znám jako odpudivý a prolhaný člověk bez kousku cti, ovšem ani jedno z toho nemusí nic znamenat pro rodiče, kterého zajímá především odborná expertíza a znalosti onoho lékaře k výběru a aplikaci úspěšné léčby jeho nemocného dítěte. V kontrastu ovšem učitel, který má obdivuhodné znalosti a zkušenosti v odborném předmětu, jenž vyučuje, nicméně je nechvalně známý jako lhář a nepoctivý člověk, může velmi pravděpodobně vyvolat v rodiči vážné výhrady ohledně umístění svého dítěte do péče takového učitele (Carr, 1993, s. 195).

I přes všeobecnou odbornou i morální náročnost pedagogické profese se ve společnosti ovšem paušálně předpokládá, že učitelská etika je do jisté míry samozřejmostí a oplývá jí každý z pedagogů, neboť její existence je vázána na tradici i historické zkušenosti a lehce se přenáší do současných očekávání. Ačkoliv je profesní etika učitelů v tuzemsku deklarována, tak ovšem není skutečným závazkem, jelikož nemá

oporu ve formálním etickém kodexu a zároveň je na ni pohlíženo v poněkud ambivalentním duchu, když je na jedné straně považována za intimní atribut a na straně druhé jako automatický přídavek spojený s dosažením profesního statusu učitele (Vašutová, 2007, s. 11 a 43).

Důležitost a potřebu dispozice profesní morálkou v učitelském povolání shrnuje Wolfgang Brezinka v celkem pěti konkrétních důvodech:

- v rámci plnění úkolů svého povolání mají učitelé relativně značnou svobodu volby a mohou leccos svým jednáním ovlivnit,
- učitelé často představují pro své žáky a studenty vzor pro napodobení, a to ať již sami chtějí či nikoliv,
- učitelé sami o sobě jsou nejdůležitějším prostředkem pro plnění úkolů souvisejících s jejich povoláním,
- odborná práce učitele se zvnějšku a bez přímého pozorování zvláště obtížně kontroluje, a proto je společnost v příčinné souvislosti odkázána na to, že si nutný dozor vlastní práce provádí učitelé sami,
- zvýšená intenzita požadavků včetně přehnaných i nerealistických nároků na práci učitele vyžaduje důrazné rozlišení, se kterým může pomoci pouze dobře promyšlená profesní morálka učitelského povolání (Brezinka in Göbelová, 2015, s. 27).

Vzhledem k tomu, že školy nezajišťují pouze výchovu a vzdělávání, ovšem jsou rovněž místem, kde se na základě klasifikačních výsledků rozhoduje o budoucích profesních a životních situacích žáků i studentů, tak je nasnadě, aby byla učitelům poskytnuta ochrana proti přetížení i nerealistickým nárokům a zároveň aby byli chráněni samotní žáci a jejich rodiče před profesními i morálními pochybeními pedagogů, což může zajistit pouze plnohodnotně definovaná a promyšlená profesní morálka učitelského povolání (Brezinka in Göbelová, 2015, s. 27).

### **2.2.2 Profesní hodnoty učitele**

Profesionalita je neoddělitelně spjata s široce sdílenými hodnotami, porozuměními a postoji týkající se sociálního řádu a pravidel, podle nichž mohou členové společnosti trvat u profesionála na dodržování zásad profesní etiky a mravních principů, které vyplývají ze svobodně přijatého závazku onoho profesionála sloužit ostatním členům společnosti a přistupovat k nim s úctou, péčí a pozorností, jakou si každá lidská bytost zaslouží (Strain in Arthur et al., 2005, s. 5).



Skutečný profesionál má mimořádně vyvinutou morální kulturu na základě vnitřně formovaných a akceptovaných osobních i profesních hodnot, uvědomuje si podstatu vlastní profesní povinnosti, vyjadřuje zvláště uctivý přístup k otázkám profesní cti a disponuje vysokou odpovědností. Morální hodnoty profesní činnosti jako jsou např. loajalita ke službě, tolerance, slušnost, důstojnost, zaměření na spolupráci, vzájemná odpovědnost etc., se pak utváří v rámci procesu profesionalizace, přičemž úspěch a efektivita pracovních aktivit, integrita osobnosti profesionála a jeho kreativní sebevyjádření v zastávané profesi přímo závisí na vhodné kongruenci jeho profesních a morálních zásad (Tsvyk a Tsvyk, 2019, s. 540).

Toto platí i pro učitele jakožto profesionály v oblasti vzdělávání, u nichž jsou osobní a profesní hodnoty esenciální součástí jejich práce, resp. jejich profesní identity (tj. uvědomování si podstaty profesionality v povolání i místo, jež zastává v systému sociálních kategorií a vztahů), přičemž ovlivňují etickou rovinu rozhodování učitele i kvalitu a efektivitu vykonávaných činností. Osobní a profesní hodnoty představují učitelovy ideály, preference, ideje i činy a definují, příp. spolu-definují, zaměření jeho činnosti, specifika jednání a vztah k ostatním lidem i světu jako takovému. Neopomenutelná je rovněž důležitost vazby osobních a profesních hodnot ve vztahu k naplnění smyslu osobní a profesní existence učitele (Göbelová, 2015, s. 17 a 40).

Schopní a ve své práci efektivní učitelé při své praxi přirozeně rozvíjejí vize a hodnoty, ovšem požadavků na individuální kvality pedagogů je mnoho a je tak otázkou, jaké prvky a znaky profesní charakteristiky by měli manifestovat. Profesní charakteristiky učitelů jsou kompilátem hluboce zarytých vzorců chování, jenž efektivní a kvalitní učitelé realizují častěji, lépe a s podstatně větším nasazením než jejich méně efektivní kolegové. Zahrnují v sobě způsob projevu pedagogické práce, profesní i osobní sebepojetí učitelů, charakterizují tradiční postupy jednání v praktických situacích a na nejzazší úrovni obsahují i motivaci, jež se podílí na řízení pracovního výkonu (Göbelová, 2015, s. 55-57).

Dle McBera ovlivňuje efektivní výkon učitelské profese pět základních faktorů profesionálních charakteristik, kterými jsou: professionalismus (důvěra, respekt k ostatním, utváření důvěry), myšlení (analytické, koncepční), plánování i nastavení očekávání (hledání informací, iniciativa, entuziasmus ke zlepšení), vedení (flexibilita, vedení k zodpovědnosti, vášeň pro učení, vedení žáků) a vztah k ostatním (práce v týmu, porozumění ostatním, vliv). Efektivní učitelé realizují v rámci své pedagogické praxe všechny předmětné profesní charakteristiky, přičemž tak činí ve výrazných kombinacích a kvalitě, čímž umožňují vytvářet úspěch pro své žáky a studenty (McBer in Göbelová,

2015, s. 57-59). Z výčtu předmětných faktorů profesionální charakteristiky je seznatelné, že pedagogická práce je z velké části založena na realizaci profesních hodnot a etických principů, přičemž můžeme abstrahovat základní profesní hodnoty (intrinsické, extrinsické i vztahové), kterými by každý efektivní učitel měl disponovat:

- důvěra,
- respekt,
- víra,
- vášeň,
- odvaha,
- spravedlnost,
- porozumění (Göbelová, 2015, s. 59).

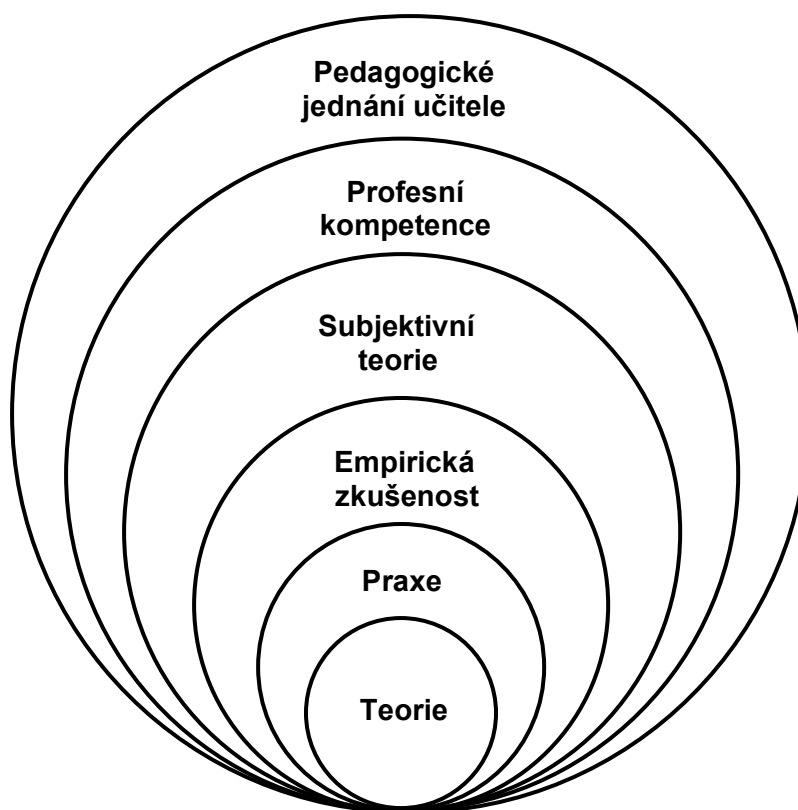
Efektivní a kvalitní výuka představuje složitý a vyčerpávající proces, jenž je výstupem působení nejrůznějších profesních zdatností i kompetencí, ovšem významnou měrou se na její úspěšnosti podílí učitelovy charakterové vlastnosti, a zvláště pak profesní hodnoty (Göbelová, 2015, s. 59), které k učitelství neodmyslitelně patří, jelikož se odrážejí v nejrůznějších aktivitách a činnostech realizovaných učitelem včetně způsobu vedení vyučování, aplikovaném postupu při vzdělávání žáků i studentů a stylu, jakým je s nimi komunikováno. Žáci i studenti totiž stráví podstatnou část svého školního života a vývojového období se svými učiteli, jenž mají z povahy své profese poměrně významnou moc a příležitost na ně mravně i názorově působit a často je přímo ovlivnit. Role učitele je tak skutečně formativní, jelikož základem pedagogické praxe je vztah mezi učitelem a jeho žákem, přičemž nastolený tón jejich vztahu pak dále ovlivňuje veškeré nadcházející činnosti, aktivity a spolupráci, manifestované v rámci vzdělávání. Hodnoty učitele jsou tak ústředním bodem kompetentní odborné pedagogické praxe a etické dimenze učitelské profese (Arthur et al., 2005, s. 5).

### **2.2.3 Profesní kompetence učitele**

Pojem kompetence lze významově rozlišit do dvou odlišných podob, byť funkčně spjatých, a to ve vztahu ke schopnosti jednotlivce vykonávat práci nebo její část kompetentně, anebo k souboru chování (resp. pravidlům), jak by se měl jedinec v zaměstnání správně chovat, aby řádně plnil přidělené úkoly a kompetentně zastával svou funkci (Veteška, 2016, s. 234), což lze rovněž interpretovat jako nutné předpoklady pro zodpovědné vykonávání úloh a úkolů dané profese, nezávislé na konkrétní odbornosti

člověka, avšak podléhající komplexním schopnostem jedince a zahrnující požadovaný výkon i požadované lidské zdroje (Plamínek, 2008, s. 201).

Snahy o identifikaci profesionality učitele skrze tzv. klíčové kompetence můžeme pozorovat již od konce minulého století, a to jak v tuzemských, tak i zahraničních odborných publikacích (Dytrtová, 2009, s. 51). Termín klíčové kompetence zpravidla označuje zásadní, významné a nezbytné kompetence pro úspěšné fungování jedince či organizace, ovšem lze jej rovněž sémanticky vymezit i v širším pojetí, a to jako generické kompetence, jež jsou signifikantním přínosem v nejrůznějších oblastech či profesích (Veteška, 2016, s. 235). Ačkoliv jsou klíčové kompetence ve školství zpravidla vztaženy ke školnímu vzdělávání žáků i studentů a jsou cílem sledovaným a podporovaným strategickými dokumenty vzdělávací politiky České republiky, jako je např. Strategie 2020 a do budoucna i Strategie 2030+, tak se jejich prostřednictvím dají vyjádřit i základní atributy a specifické požadavky výkonu pedagogické profese.



**Obrázek č. 2:** Strukturální pohled na profesní kompetence (Janík in Dytrtová, 2009, s. 52)

O vymezení základních kompetencí, resp. způsobilostí výkonu učitelské profese, se zasloužila Jaroslava Vašutová, jež definovala sedm klíčových kompetencí pedagogické profese jako součást původního navrhovaného modelu profesního standardu učitele, který však, jak již bylo řečeno v kapitole 2.1, dosud v tuzemsku žádný neexistuje (Dytrtová, 2009, s. 52-53). Jedná se o těchto sedm kompetencí:

- předmětová,
- didaktická/psychologická,
- pedagogická,
- diagnostická a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerská a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující (Vašutová, 2007, s. 34-37).

Autorka předmětného kompetenčního modelu profese učitele vycházela z konceptu čtyř základních komponent – tj. intence, interakce, improvizace a intervence, přičemž etickou stránku učitelské profese zohlednila v poslední kompetenci (tj. profesně a osobnostně kultivující), v níž deklarovala obecnou potřebu osvojení si základů profesní etiky učitele a reprezentace této profese na veřejnosti (Dytrtová, 2009, s. 55). Předmětný souhrn požadavků je však velmi marginální, jelikož neposkytuje komplexní a srozumitelnou osnovu specifických vzorců chování a morálních pravidel, jež by si učitelé měli osvojit či se jimi v rámci své praxe řídit. Výčet etických kompetencí, který by poskytl učitelům konkrétní obsahovou představu toho, co se v oblasti etiky a mravního jednání od nich očekává, tak efektivně neexistuje (Muchová, 2015, s. 308). O sestavení předmětného výčtu etických kompetencí se do jisté míry pokusil Norbert Mette, který při tom vycházel z požadavků každodenní praxe učitelů, přičemž dospěl k následujícím závěrům:

- učitel musí zvládnout řešit konflikty ve třídě, a to s důrazem na možnost dosažení vzájemného smíru mezi znesvářenými stranami,
- učitel musí rozumět dynamickým procesům v jednotlivých skupinách ve třídním prostředí a umět včas v případě potřeby intervenovat,
- učitel musí vnímat etický rozměr jím vyučovaného předmětu a jasně jej tematizovat,
- učitel musí přijmout odpovědnost za vlastní jednání a uvědomovat si podmínky i okolnosti, na jejichž základě formuje vlastní morální úsudky, z nichž jeho jednání pramení,
- učitel musí být schopen monitorovat úroveň a rozvoj etického úsudku jeho žáků a studentů včetně sebe sama,
- učitel musí důkladně promýšlet typy morálních výzev, které vyplývají ze současných podmínek života jeho žáků i studentů, poctivě se s nimi konfrontovat a následně se připravit na pedagogické situace, v nichž se s nimi setká,
- učitel musí být v současné pluralitní společnosti schopen čelit odmítnutí a nátlaku, jestliže zdůvodnění jeho morálních úsudků se odlišuje kupříkladu od jeho kolegů,
- učitel musí být schopen vést v patrnosti takové případy, v nichž si mladí lidé nemohou zatím plně uvědomovat důsledky jejich vlastních morálních postojů i jednání a vést s nimi o tom dialog,

- učitel musí vést žáky a studenty k tomu, aby v rámci svého jednání vždy upřednostnili a dávali průchod spravedlnosti (Mette in Muchová, 2015, s. 308-309).

Ačkoliv předmětný soupis etických kompetencí učitele má normativní charakter a v zásadě představuje ideální případ, kdy učitel je nejen dostatečně erudovaný v oblasti etiky, psychologie a didaktiky, ovšem zároveň intenzivně a konstantně pracuje na rozvoji morálního charakteru vlastní osobnosti, tak lze tento výčet brát jako vhodný náhled na komplexnost a náročnost morální stránky učitelské profese. Častým a rozšířeným názorem ve společnosti totiž bývá, že morální funkce učitele spočívá především v tom, že svým způsobem jednání a chování dává žákům i studentům příklad do života, čímž se jeho etická kompetence efektivně vyčerpává. Etická role učitele je však podstatně sofistikovanější a její rozměr zasahuje do více oblastí výchovy, než aby byla degradována na úroveň pouhé percepce jako morálního vzoru ve společnosti. Je tak nasnadě její vliv nepodceňovat, a to ani v profesní přípravě budoucích učitelů, u nichž by se kultivaci etických kompetencí mělo věnovat zvláštního zřetele (Muchová, 2015, s. 309-311).

## 2.3 Etický kodex učitele

Etický kodex je jedním ze základních kritérií profesí, který musí příslušníci dané profese akceptovat a dodržovat. U učitelského povolání je však formulace etického kodexu poměrně náročná vzhledem k emocím, kompetencím, hodnotám a vlastnostem učitelů, jejichž unifikace je možná pouze v rámci, a nikoliv v exaktní podobě. Otázkou rovněž je, kdo či jaká instituce by byla oprávněna stanovit etický kodex pedagogické profese tzv. „shora“, jelikož učitelé nemají vlastní profesní komoru, které by formování a dohled nad dodržováním etického kodexu nejvíce příslušelo. Její roli by sice mohly zastoupit různá pedagogická sdružení a asociace, ovšem u těchto by se závaznost etického kodexu vztahovala pouze na její příslušníky, a nikoliv na všechny učitele (Vašutová, 2007, s. 44). Pravomoc ustanovení formálního etického kodexu učitelské profese a konkrétní oblasti jeho úpravy by tak byly důležitými tématy, jimiž by se v rámci tvorby etického kodexu bylo třeba důkladně zabývat.

Smysl a význam má etický kodex učitelské profese tehdy, je-li definován nad rámec tradičních etických zásad a je koncipován pro specifické podmínky učitelské práce. Tedy kromě úpravy etických zásad týkajících se typických profesních činností a situací učitelů by etický kodex měl cíleně identifikovat klíčové etické problémy, výzvy a dilemata, se kterými se učitelé ve své praxi setkávají. Existence etického kodexu a formulace

etických norem pedagogické profese nemá představovat okovy, které učiteli brání v manifestaci určitého jednání, ovšem mantinely, jenž umožní orientaci v situacích zatížených potřebou svobodného rozhodování, přičemž může být i inspirací a nástrojem reflexe morálních specifik učitelského povolání (Göbelová, 2015, s. 82-83).

Etický kodex se ovšem může snadno stát překážkou rozvoje přirozené profesní etiky, pokud je špatně koncipován, spěšně konstruován nebo prezentován jako vyčerpávající soupis pravidel etického jednání ve školní výuce než jako výchozí bod pro sdělení toho, co etika učitelské profese po svých členech požaduje, aby činili, či kým žádá, aby byli. Sestavení efektivního a funkčního etického kodexu, který plní svoji funkci, je tak skutečně komplexní a obtížná záležitost, která vyžaduje citlivost na detail a jednotlivé nuance, jako je např. korektní a konkrétní formulace požadavků profesního jednání, aby se zamezilo jejich chybnému pochopení a aby dopad jejich obsahu na křehký vztah důvěry mezi širokou veřejností a učiteli neměl negativní efekt (Schwimmer a Maxwell, 2017, s. 150).

V zahraničí bývá existence etického kodexu často úzce spjata s definovaným profesním standardem učitelské profese (např. v Anglii či Irské republice), jehož bývá součástí jako prováděcí dokument deklarující etické kompetence, jimiž musí učitel disponovat a profesní hodnoty, jež je třeba ctít. Etický kodex může být i individuálním dokumentem, který definuje základní etické principy a hodnoty závazné pro pedagogy i studenty pedagogiky (Janík et al., 2014, s. 139). V tuzemských podmínkách však žádný obecně závazný etický kodex pedagogické profese neexistuje (Vašutová, 2007, s. 11), ačkoliv se ve výzkumu provedeném Pavlem Vackem na výzkumném souboru 220 pedagogů více jak 80 % učitelů/ek vyjádřilo, že by existenci formálního etického kodexu uvítalo. Vzhledem k intenzivnímu nárůstu konfliktních situací i excesů ze strany žáků a studentů, namířených proti pedagogům, včetně podstatně horlivějším rodičům často se odvolávajících na „svá práva“ je možné, že by kodifikovaný rámec v podobě etického kodexu učitele, upravující vztahy mezi učiteli a jejich žáky, mohl efektivně pomoci oběma stranám dosáhnout konsenzu a učitelům definovat rámce jednání, co mohou při své praxi činit a co nikoliv (Vacek, 2013, s. 164-165).

### 3. CHARAKTERISTIKA PROFESNÍCH KOMOR V ETICKÉM KONTEXTU

Pojem komora je víceznačný termín pocházející z latinského *camera* a původně označující klenuté místnosti na panovnických dvorech, v nichž se uchovávaly soukromé cennosti feudála a zároveň se rozhodovalo o správě tohoto jmění. Název se následně ujal jako pojmenování pro úřady a osoby (tj. komoří či komorník) vykonávající správu majetku panovníka, šlechty či jiného bohatého jedince nebo zámožné rodiny. Později se termín začal používat jako označení pro složky parlamentu (např. horní a dolní komora v českých podmínkách) a různé samosprávné sbory v oblasti veřejné samosprávy (Koudelka, 2012, s. 81), což je význam, který se v převládající míře zachoval až dodnes.

Profesní komory jsou subjekty sdružující fyzické osoby k výkonu některých povolání, přičemž patří do oblasti tzv. zájmové samosprávy, která je jinou formou veřejnoprávní samosprávy a stát při ní deleguje část svých pravomocí na zájmová společenství profesně se profilující (Staša, 2003, s. 11 a 62). Z historických souvislostí je patrné, že profesní komory navazují na tradici dřívějších středověkých cechů (tj. řemeslných či obchodních společenství), když sdružují členy stejné profese za účelem koordinace činností a prosazování jejich zájmů, přičemž se občas můžeme setkat i s označením tzv. stavovské organizace (Koudelka, 2012, s. 81).

Zřízení profesních komor podléhá zákonné úpravě, jež je definuje jako veřejnoprávní korporace povinně sdružující osoby určitých povolání a přisuzuje jim vlastní právní osobnost (Fiala a Mates, 1994, s. 6), tedy je uzpůsobuje k tomu být nositeli i vykonavateli práv a povinností ve smyslu ust. § 15 odst. 1 zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „občanský zákoník“). Zákon rovněž vymezuje působnost profesních komor, právní poměry jejich příslušníků i případných dalších osob, určuje jejich základní orgány a způsoby ustavení těchto představených osob (Koudelka, 2012, s. 84). V současné době máme v tuzemsku zákonem zřízeno celkem 12 profesních komor s podmínkou povinného členství, a to následující:

- Česká advokátní komora (zřízená zákonem č. 85/1996 Sb., o advokacii, ve znění pozdějších předpisů),
- Česká lékařská komora, Česká stomatologická komora a Česká lékárnická komora (zřízeny zákonem č. 220/1991 Sb., o České lékařské komoře, České stomatologické komoře a České lékárnické komoře, ve znění pozdějších předpisů),

- Česká komora architektů a Česká komora autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě (zřízeny zákonem č. 360/1992 Sb., o výkonu povolání autorizovaných architektů a o výkonu povolání autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě, ve znění pozdějších předpisů),
- Komora veterinárních lékařů České republiky (zřízená zákonem č. 381/1991 Sb., o Komoře veterinárních lékařů České republiky, ve znění pozdějších předpisů),
- Komora daňových poradců České republiky (zřízená zákonem č. 523/1992 Sb., o daňovém poradenství a Komoře daňových poradců České republiky, ve znění pozdějších předpisů),
- Komora auditorů České republiky (zřízená zákonem č. 93/2009 Sb., o auditorech, ve znění pozdějších předpisů),
- Komora patentových zástupců České republiky (zřízená zákonem č. 417/2004 Sb., o patentových zástupcích a o změně zákona o opatřeních na ochranu průmyslového vlastnictví, ve znění pozdějších předpisů),
- Exekutorská komora České republiky (zřízená zákonem č. 120/2001 Sb., o soudních exekutorech a exekuční činnosti (exekuční řád), ve znění pozdějších předpisů),
- Notářská komora České republiky (zřízená zákonem č. 358/1992 Sb., o notářích a jejich činnosti (notářský řád), ve znění pozdějších předpisů).

Profesní komory jsou spravovány svými orgány, jejichž organizační uspořádání se může v konkrétních detailech lišit, ovšem lze mezi nimi vyzorovat jisté rysy, které jsou pro všechny společné. Nejvyšším orgánem profesních komor zpravidla bývá sjezd členů či delegátů, přičemž mezi jednotlivými sjezdy rozhoduje kolektivní exekutivní orgán (představenstvo), v jehož čele stojí volený představitel (předseda či prezident), jenž má jednoho zástupce (viceprezidenta). Všechny komory dále ustavují kárné (disciplinární) komise, jež kontrolují svědomitý výkon povolání svými členy z hlediska odborného i etického a v případě porušení právních nebo stavovských předpisů proti nim vedou disciplinární řízení. Mezi další orgány, které profesní komory zřizují, ovšem nemusí jimi každá disponovat, patří kupříkladu zkušební komise, poradní orgány či revizní orgány (Sládeček, 2019, s. 330-331).

Sdružení občanů České republiky s dobrovolným členstvím příslušníků některých profesí v podobě registrovaných soukromoprávních právnických osob (zpravidla se jedná o spolky ve smyslu ust. § 214 a násl. občanského zákoníku) nejsou součástí zájmové samosprávy, ačkoliv se mnohdy předmětná sdružení jako komory nazývají – např. Profesní komora sociálních pracovníků, z. s., Komora soudních znalců České republiky a rovněž také Pedagogická komora, z.s. (Mičicová, 2017, s. 4).



### **3.1 Typy profesních komor**

Profesní komory lze diverzifikovat dle dvojího typu, a to na profesní komory s povinným členstvím a profesní komory s nepovinným členstvím, přičemž oba předmětné typy patří do oblasti zájmové samosprávy, kdy stát deleguje určité pravomoci související s ověřováním splnění veřejnoprávních podmínek podnikatelské, popř. i jiné činnosti, v konkrétním oboru a vykonáváním dohledu nad řádným výkonem daných povolání (Staša, 2003, s. 62). Právě aspekt povinnosti či dobrovolnosti členství v konkrétní komoře představuje hlavní rozdíl mezi oběma druhy profesních komor, jelikož je úzce vztažen k možnému výkonu konkrétního povolání a pravomocem (resp. veřejnomocenských oprávněních), kterými profesní komory vůči svým členům disponují.

#### **3.1.1 Povinné členství**

V České republice existuje v současné době celkem 12 profesních komor s požadavkem povinného členství, a to následující: Česká advokátní komora, Česká lékařská komora, Česká lékárnická komora, Česká stomatologická komora, Česká komora architektů, Česká komora autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě, Komora veterinárních lékařů České republiky, Komora daňových poradců České republiky, Komora auditorů České republiky, Komora patentových zástupců České republiky, Exekutorská komora České republiky a Notářská komora České republiky (Staša, 2003, s. 62).

Podmínky přijetí, resp. vzniku členství jednotlivce, jsou koncipovány pro jednotlivé profesní komory často odlišně, ovšem tradičně na členství v profesní komoře vzniká právní nárok po naplnění všech hmotněprávních podmínek stanovených konkrétním právním předpisem, který členství v dané profesní komoře upravuje (Staša, 2003, s. 62). O vstupu nového člena tak nemají profesní komory možnost volně rozhodovat, nýbrž členem se stane každý, kdo splňuje podmínky taxativně stanovené zákonem (Koudelka, 2012, s. 85). Mezi tyto podmínky standardně patří: dispozice státním občanstvím České republiky a trvalým pobytem na jejím území, plná způsobilost k právním úkonům (tzv. svéprávnost), bezúhonnost, odborná kvalifikace, délka praxe v oboru a složení odborné zkoušky. V ojedinělých případech může být vznik členství jednotlivce podmíněn právní skutečností, jež je nezávislá na vůli odpovědného orgánu profesní komory, jako tomu je například u notářů a exekutorů, kteří jsou do úřadu jmenováni ministrem spravedlnosti (Staša, 2003, s. 62).

V zájmu realizace plnohodnotného a účinného dozoru nad výkonem specifických povolání bývá členství v profesních korporacích většinou povinné, jako tomu právě je u výše uvedených 12 profesních komor. Pokud by snad členství v profesních komorách nebylo obligatorní, pak by patrně došlo k „rozdrobení“ pravomocí v podobě duálního dozoru nad výkonem povolání, kdy u členů by jej vykonávala sama komora a u nečlenů stát, resp. pravomocně zmocněný správní úřad (Sládeček, 2019, s. 330). Členství v konkrétní profesní komoře je totiž základní podmínkou pro oprávněný výkon některých povolání a nikdo jiný, než člen profesní komory jej nemá povolení vykonávat. Z tohoto titulu tak lze za autentické profesní komory považovat pouze ty, v nichž je zakotven princip nuceného členství (Horzinková a Fiala, 2019, s. 58).

### **3.1.2 Nepovinné členství**

V současnosti evidujeme v České republice pouze dvě profesní komory s nepovinným členstvím, a to Hospodářskou komoru České republiky a Agrární komoru České republiky, jež jsou obě zřízeny zákonem č. 301/1992 Sb., o Hospodářské komoře České republiky a Agrární komoře České republiky, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o Hospodářské a Agrární komoře“), přičemž jejich hlavní úlohou je sdružovat tuzemské podnikatelské subjekty (fyzické i právnické osoby) v předmětu své činnosti a na bázi dobrovolnosti (Mičicová, 2017, s. 4).

Členem výše uvedených profesních komor se může dle ust. § 5 zákona o Hospodářské a Agrární komoře stát jakákoliv fyzická či právnická osoba s bydlištěm či sídlem na území České republiky, vykonávající podnikatelskou činnost v oblasti zemědělství, potravinářství, lesnictví a ostatních oblastech vyjma těchto tří, pokud nejsou profesně organizovány dle jiného zákona. O ustavení členství na základě podané písemné žádosti uchazeče pak rozhoduje představenstvo okresní komory nebo společenstva. Podmínky ustavení členství v komorách s nepovinným členstvím oproti profesním komorám s povinným členstvím jsou tak značně omezené, když není vyžadována žádná odborná kvalifikace, délka praxe či absolvování odborné zkoušky (Fiala a Mates, 1994, s. 7-8).

Obě předmětné profesní komory jsou z hlediska ust. § 2 odst. 4 zákona o Hospodářské a Agrární komoře právnickými osobami, které se zapisují do obchodního rejstříku (Fiala a Mates, 1994, s. 13). Ačkoliv jsou obě komory zřízeny ze zákona, tak oproti profesním komorám s povinným členstvím nemají žádná veřejnomocenská

oprávnění vůči svým členům, což v praxi znamená, že žádný podnikatelský subjekt nemůže být nucen ke členství v těchto komorách a zároveň není členství základní podmínkou pro možný výkon profese v předmětu činnosti hospodářského či agrárního charakteru (Mičicová, 2017, s. 4).

### **3.2 Účel a smysl profesních komor**

Profesní komory sdružují podnikatele a zástupce tzv. „svobodných povolání“ za účelem zajištění souladu činností a prosazování stavovských zájmů jejich členů navenek. Zatímco definici podnikatele můžeme nalézt v ust. § 420 občanského zákoníku, vymezující jej jako osobu samostatně vykonávající výdělečnou činnost živnostenským nebo obdobným způsobem na vlastní účet a odpovědnost za účelem dosažení zisku, tak terminologické vymezení slovního spojení „svobodné povolání“ se v právním řádu České republiky nevyskytuje, ačkoliv se poměrně hojně využívá (Fiala a Mates, 1994, s. 4).

Obdobně jako podnikatelé vykonávají i příslušníci svobodných povolání určité činnosti samostatně, vlastním jménem, na vlastní odpovědnost a za účelem dosažení zisku, přičemž vznik oprávnění realizace jejich činnosti se neřídí zákonem č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, ve znění pozdějších předpisů, ovšem plyne ze zvláštních právních předpisů upravujících specifické podmínky výkonu konkrétních profesí. Zástupci svobodných povolání tak musí splňovat jisté základní kvalifikační předpoklady, které se zpravidla získávají na základě dosažení preskribované úrovně a typu vysokoškolského vzdělání, složením zvláštní odborné zkoušky a stanovenou délkou praxe. Z povahy výše uvedených podmínek se mezi svobodná povolání pak tradičně řadí advokáti, lékaři, veterinární lékaři, stomatologové, inženýři, autorizovaní architekti, patentoví zástupci, technici – tedy v zásadě takové fyzické osoby, které vykonávají činnost (podnikají) na základě jiného než živnostenského oprávnění (Fiala a Mates, 1994, s. 4-5).

Vzhledem k charakteru předmětu činnosti svobodných povolání a jejich podstatnému vlivu na významné hodnoty lidského života jako jsou např. zdraví, občanská práva a svobody, ochrana i bezpečnost, je pak nasnadě, aby byla činnost svobodných povolání důkladně kontrolována a revidována, což je aktivita sledovaná a realizovaná právě profesními komorami (Fiala a Mates, 1994, s. 5). Monitorování a dozor nad souladem činnosti členů komor s profesionálními a morálními standardy jejich profese tak přirozeně patří mezi jeden z hlavních úkolů profesních komor, které dále vymezují

základní podmínky pro možný výkon konkrétního povolání a soustředí se na ochranu stavovských zájmů v konotaci s potřebami profesního charakteru (Sovová in Horzinková a Fiala, 2019, s. 58) a nikoliv sociálního či hospodářského, jež nejsou předmětem pozornosti zájmové samosprávy, nýbrž spíše odborové organizace (Sládeček, 2019, s. 329). Působnost a pravomoci profesních komor ve vztahu k vykonávané činnosti pak směřují výhradně vůči jejich vlastním členům či uchazečům o členství (Horzinková a Fiala, 2019, s. 58).

### **3.3 Etická funkce profesních komor**

Stát deleguje na profesní komory určitou část svých pravomocí, přičemž jim z hlediska výkonu veřejné správy, resp. samosprávy, poskytuje samostatné kompetence týkající se řešení veřejných záležitostí, mezi něž kupříkladu patří rozhodování o udělení či neudělení členství, provádění odborného zkoušení, rozhodování o specifické odborné způsobilosti, ale především zabývání se etickou a morální problematikou v podobě realizace dohledu nad odpovídající úrovní výkonu povolání členy komory a v případě prohřešku i vedení kárného řízení a ukládání sankcí (Sládeček, 2019, s. 331).

Respektování a dodržování morálních pravidel v rámci výkonu pracovní činnosti je zvláště důležité u zástupců svobodných povolání, nad nimiž vykonávají kontrolu i dohled jednotlivé profesní komory, k čemuž je oprávněny a zároveň podněcují právní předpisy, jimiž jsou zřízeny. Profesní komory tak mají povinnost jednat ve veřejném zájmu a zajistit odpovídající odbornou i etickou úroveň výkonu povolání ze strany svých členů v souladu se stanoveným profesním standardem i etickým kodexem, přičemž dodržování těchto předpisů je ze strany profesních komor vyžadováno a jejich případné porušení odpovídajícím způsobem sankcionováno. Až na Notářskou komoru České republiky mají všechny profesní komory s povinným členstvím v České republice vyhotoven vlastní, závazný etický kodex, což implikuje, jak důležitou roli v předmětu činnosti profesních komor etika představuje (Müllerová a Müller, 2013, s. 24-29).

Profesní komory ovšem nejsou pouze kontrolním orgánem odborného a etického výkonu svobodných povolání, ale působí mimo jiné jako důležitý informační zdroj pro své členy a rovněž jako diskusní fórum, jehož prostřednictvím mohou jednotliví členové participovat na řešení dílčích problémů souvisejících s výkonem jejich profese a uplatnit zde svůj vliv při obhajobě či prosazování vlastních zájmů. Díky tomu zastávají profesní komory klíčové postavení jistých generátorů idejí a zprostředkovatelů informací mezi

členy navzájem, což kromě poskytování inspirace a odborné pomoci pomáhá také formovat i kultivovat profesní loajalitu a identitu zástupců profesních komor (Müllerová a Müller, 2013, s. 24-25).

### **3.4 Pedagogická komora**

Mluví-li se o pedagogické komoře, tak se tím zpravidla rozumí teoretická představa o profesní učitelské organizaci, která po vzoru jiných profesních komor vykonává obdobné činnosti a chrání profesní hodnoty, avšak v pedagogickém prostředí – tedy sdružuje členy učitelské profese, zastupuje jejich zájmy na veřejnosti, zaštiťuje odborný i etický výkon učitelského povolání a vykonává dozor nad souladem činností učitelů s profesionálními a morálními standardy jejich profese. V současnosti ovšem žádná profesní komora pedagogických pracovníků v České republice neexistuje (Göbelová, 2015, s. 78) a učitelé (ani jiní pedagogičtí pracovníci) tak nemají po vzoru zástupců jiných svobodných povolání povinnost být členy profesní komory, přičemž neexistuje ani profesní komora pedagogických pracovníků s nepovinným členstvím (Mičicová, 2017, s. 5).

Snahy o ustavení a zřízení samosprávné učitelské organizace v podobě pedagogické komory jako profesní iniciativy, jejímž cílem by bylo důsledně bdít, podobně jako u advokátů či lékařů, nad úrovní odborné a morální kvality nabízených služeb v oblasti výchovy, vzdělávání a školství, se s proměnlivou intenzitou začaly v tuzemsku objevovat již od posledního století druhého tisíciletí (Rýdl, 1998, s. 14), na jehož konci dokonce vznikl i návrh zákona o Pedagogické komoře České republiky, který však nikdy nevstoupil v platnost. V současnosti se otázky směřující k podstatě pedagogické komory, její potřebnosti či zbytečnosti (zpravidla v souvislosti se standardizací profesních činností učitelů a profesionalizace pedagogické profese), opět čas od času začínají vyskytovat, a to v závislosti na úrovni znepokojení či zneklidnění pedagogické veřejnosti (Rýdl, 2008), přičemž od roku 2017 se na prezentaci a akcentaci myšlenky ustavení pedagogické komory výrazně podílí zapsaný spolek, příhodně pojmenovaný jako „Pedagogická komora, z.s.“, jenž sdružuje více jak 2 700 pedagogických pracovníků a jeho hlavním cílem je dosáhnout přijetí zákona o zřízení zastřešující profesní učitelské organizace (Pedagogická komora, 2018).

Ustavení strukturované a funkční učitelské profesní organizace bylo mimo jiné cílem sledovaným a podporovaným Bílou knihou, která konstatovala, že v rámci rozvoje lidských zdrojů ve školství je zapotřebí propojit a podpořit proces formování soběstačné sociálně profesní skupiny, který by vedl k vypracování učitelského etického kodexu a k ustavení střešového profesního sdružení. Jinými slovy tedy podpořit profesní sdružování učitelů a podnítit tak vznik zastřešující profesní organizace (Bílá kniha, 2001, s. 43 a 45), jež by sjednotila pedagogické pracovníky do jedné funkční profesní instituce, prezentovala jejich názory i potřeby veřejnosti, definovala etické normy učitelské profese skrze jednotný etický kodex pedagogického povolání a zaštiťovala jej z hlediska jejího odborného i etického aspektu. V současně platném strategickém dokumentu národní vzdělávací politiky Strategie 2020 ovšem potřeba zřízení zastřešující profesní učitelské organizace úplně absentuje a zdá se, že nebude součástí ani nově připravované koncepce Strategie 2030+, v jejíž doposud zveřejněném pracovním návrhu rovněž není definována potřeba zřízení zastřešující učitelské organizace (Strategie 2030+, 2019).

Skutečnost, že učitelé nemají žádnou zákonem ustavenou profesní komoru ovšem neznamená, že by snad jejich zájmy i potřeby nebyly zastupovány žádnou profesní organizací. Naopak, učitelé mají hojné množství nejrůznějších aktivních spolků, asociací, sdružení a odborů, které se různě angažují v řešení problémů souvisejících s didaktickými postupy, vzdělávací politikou, platovými podmínkami, kariérním řádem etc., ovšem již se přímo nezabývají profesní kulturou a etikou učitelské profese, jako tomu zpravidla činí profesní komory, a tak bývá tato problematika, oproti ostatním tématům, poněkud upozaděna (Vašutová, 2007, s. 11). Mezi některé z učitelských organizací, které v současné době v tuzemsku působí, patří kupříkladu následující:

- Stálá konference asociací ve vzdělávání, z.s. (zkr. SKAV), se sídlem Floriánské náměstí 103, 272 01 Kladno, IČO: 26637758,
- Unie školských asociací ČR – CZESHA, se sídlem Křemencova 179/12, 110 00 Praha 1 – Nové Město, IČO: 69722862,
- Českomoravský odborový svaz pracovníků školství, se sídlem Senovážné náměstí 978/23, 110 00 Praha 1 – Nové Město, IČO: 49278002,
- Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska z.s., se sídlem V Olšinách 2300/75, 100 00 Praha 10 – Strašnice, IČO: 63108097,
- Pedagogická komora, z.s., se sídlem Kosmická 742/11, 149 00 Praha 4 – Háje, IČO: 06538584,
- Učitelská platforma, z.s., se sídlem Na Kozačce 1272/12, 120 00 Praha 2 – Vinohrady, IČO: 06616275.

### 3.4.1 Potenciální přínos pedagogické komory

Profese učitele je značně hierarchizovaná, což vyplývá především ze strukturalizace vzdělávacího systému (tj. od předškolního až po vyšší odborné vzdělávání, popř. i vysokoškolské) a vede k rozdělení učitelského stavu i jeho profesní kultury, a to posléze přispívá k nižší profesionalizaci učitelské profese oproti jiným svobodným povoláním (Vašutová, 2007, s. 9 a 11). Srovnáme-li pak současný stav profesionalizace učitelství v tuzemsku se situací v jiných evropských zemích, tak nevyhnutelně dojdeme k závěru, že profese učitele v České republice je formativně neúplná a setrvává spíše na úrovni proklamované „semiprofese“, popř. vede přímo až k de-profesionalizaci. V sociologickém pojetí se pojmem „profesionalizace“ označuje cesta od semiprofese k profesi opravdové (plnohodnotné), přičemž za klíčové znaky skutečných profesí jsou považovány takové specifikace, jako je např. smysl pro službu veřejnosti, celoživotní angažovanost a oddanost práci, formulace etického kodexu i profesního standardu a také existence profesní komory, která pečuje o čest dané profese a kultivuje její profesní etiku (Spilková, 2016, s. 369-370).

V zájmu profesionalizace a s tím souvisejícího zvýšení renomé pedagogické profese je nasnadě, aby si učitelé osvojili specifický model profesního chování, kterým budou reprezentovat své povolání na veřejnosti, a to jak po stránce odborné, tak i po stránce morální (Vašutová, 2007, s. 11). Za klíčový faktor profesionalizace se kromě povahy manifestovaného chování považuje rovněž silná angažovanost a aktivita učitelské komunity ve všech tématech a otázkách, které se dotýkají pedagogické profese. K zajištění realizace předmětných činností pak výrazně napomáhá existence funkční profesní organizace, jež za pomoci interně realizovaných procesů kontroluje kvalitu, usiluje o zlepšení společenského statusu a prestiže profese, hájí zájmy jejích členů proti nekompetentním zásahům zvenčí a výrazně přispívá k celkové emancipaci profese (Spilková, 2016, s. 369).

U pomáhajících profesí jako jsou učitelé, pro něž je typická výrazná etická funkce a společenský vliv na ostatní, nejsou samotné odborné znalosti a technická způsobilost postačující pro kvalitní a profesionální (resp. morální) výkon daného povolání. I z toho důvodu proto bývají v zahraničí často hojně využívány i vytvářeny různé pedagogické regulační orgány, samosprávné organizace, kolegia učitelů, učební rady a další podobná profesní sdružení, které řeší problémy týkající se odpovědnosti učitelů a prosazování profesionality i etických předpokladů pedagogické profese (Campbell, 2003, s. 106). Dle Karla Rýdla je učitelství zvláštní profesí s velmi výrazným etickým nábojem a vzhledem

k její povaze by měla být podporována i chráněna ze strany ustavené a funkční učitelské profesní organizace v podobě pedagogické komory (Rýdl, 2008). Profesní etiku však nelze přikázat, jelikož z meritů věci musí být internalizována v zájmu toho, aby se stala součástí kolektivního vědomí a individuálního svědomí (Campbell, 2003, s. 107). Profesní organizace by tak měly primárně podporovat a inspirovat své členy, aby mravnost a morální jednání přijmuli za esenciální součást své každodenní praxe, než rigidně diktovat podmínky výkonu dané profese a kontrolovat jejich dodržování. Pedagogická komora by této internalizaci morálního instinktu mohla napomoci kupříkladu v podobě etické a mravní záštity pedagogické profese, a to například definováním již dlouho absentujícího standardu učitelské profese, formulováním závazného etického kodexu či z hlediska metodické a poradní činnosti v konkrétních otázkách profesní etiky.

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, tak učitelé v České republice sice mají v současnosti zřízeno velké množství rozličných profesních organizací zastupujících jejich zájmy, a to v podobě různých sdružení, asociací, spolků etc., ovšem většinou se jedná o méně početné organizace s často určitým předmětem zaměření a řešením specifických problémů pedagogické profese, což přispívá k rozdrobenosti a nejednotnosti pedagogické veřejnosti (Pazdera, 1997, s. 6). Podstatná část těchto profesních organizací je navíc bez otevřené formální podpory a jejich názory, nehledě na úroveň závažnosti a vizionářství, mohou tak v důsledku této skutečnosti zůstat bez bližší pozornosti. Funkční a zastřešující učitelská stavovská organizace, která by byla rovnocenným partnerem k Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, rodičovské veřejnosti i ostatním orgánům tak znatelně chybí a pedagogická komora by mohla být touto užitečnou a reprezentativní pedagogickou institucí, která by zaplnila dosud neobsazené prominentní místo vedle ostatních ustavených profesních komor, což by nepřímo dodalo hlasu učitelů patřičnou váhu a zvýšilo prestiž jejich profese (Pazdera, 1997, s. 6).

### **3.4.2 Návrh zákona o pedagogické komoře**

V roce 1997 byl v důsledku stále sílících hlasů a apelů ohledně potřeby i nutnosti zřízení pedagogické profesní komory sestaven návrh zákona o Pedagogické komoře České republiky (dále jen „NZoPK“), a to ve dnech 22.03.1997 - 23.03.1997 na společném jednání přípravného výboru zástupců Asociace ředitelů základních škol, Asociace ředitelů gymnasií, Asociace ředitelů středních pedagogických škol, Asociace pedagogů základních škol a Společnosti středoškolských pedagogů v Nové Vsi nad Nisou (NZoPK, 1997).



Předmětný návrh právního předpisu o ustavení pedagogické profesní komory se formativně sestává z preambule a pěti částí o celkem 11 paragrafech, jenž definují působnost pedagogické komory, podmínky členství, práva a povinnosti členů komory, orgány komory a přechodná i závěrečná ustanovení – tedy podmínky nabytí účinnosti zákona (NZoPK, 1997). Provedeme-li komparaci formální úpravy a skladby návrhu zákona o zřízení zastřešující učitelské organizace s právními předpisy ustavujícími profesní organizace jiných svobodných povolání (např. advokátní a lékařské komory), tak lze pozorovat, že daný návrh zákona shodně strukturálně upravuje základní oblasti působnosti, a to např. předmět činnosti komory, rozsah pravomocí, práva i povinnosti samotné komory a jejích členů etc. (NZoPK, 1997). Co se však obsahové stránky jednotlivých oblastí týče, tak jsou rozsahem podstatně střídmější a komornější oproti ostatním již účinným právním předpisům zřizujícím jiné profesní komory. Tato skutečnost ovšem může být způsobená tím, že se ostatně jedná pouze o návrh právního předpisu, a nikoliv jeho plnohodnotnou (schválenou) verzi, přičemž část povinností i podmínek výkonu pedagogické profese je již upravena v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, což u jiných svobodných povolání bývá zpravidla součástí právních předpisů ustavujících jejich profesní komory.

Daný návrh zákona definuje pedagogickou komoru v ust. § 1 odst. 2 NZoPK následovně: *„Komora je samosprávnou stavovskou organizací sdružující pedagogy na školách poskytujících základní a střední vzdělání,“* přičemž v ust. § 2 NZoPK je vymezen předmět činnosti směřující k zastupování profesních zájmů členů komory, vyjadřování se k důležitým tématům tuzemské vzdělávací politiky, vydávání souhlasu s výkonem pedagogické činnosti, realizace kontroly nad řádným a odborným výkonem povolání a další činnosti. Dle výše uvedeného je tak zřetelné, že autoři návrhu zákona uvažovali o pedagogické komoře jako o učitelské stavovské organizaci, která bude sdružovat zástupce pedagogické profese, hájit jejich zájmy a zastupovat je na veřejnosti, ovšem výhradně ve vztahu k pedagogům působícím na základních a středních školách. Vzdělávací soustava České republiky ve smyslu ust. § 7 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, však pamatuje na podstatně více druhů škol nežli pouze základní a střední školy, přičemž dle ust. § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, jsou za pedagogické pracovníky považováni i učitelé na mateřských, vyšších odborných a jiných školách. Je tak otázkou, zdali by taková separace základního a středního školství od zbytku

vzdělávací soustavy v podobě dispozice vlastní profesní komorou pouze neprohloubila již tak značnou hierarchizaci učitelské profese v České republice.

Podmínka dodržování profesní etiky přirozeně nebyla v předmětném návrhu zákona o pedagogické komoře opomenuta a je upravena v ust. § 6 odst. 2 písm. a) NZoPK, jenž uvádí, že: *„Každý člen komory má povinnost vykonávat své povolání v souladu s platnými právními normami a etikou povolání,“* ovšem již podrobněji nerozvádí, co se onou „etikou povolání“ v konotaci s pedagogickou profesí konkrétněji rozumí. Podrobná písemná specifikace morálního chování a jednání v rámci realizace praxe svobodného povolání není pravidlem ani u dosud účinných právních předpisů legislativně ustavených profesních komor, ovšem tyto v absolutní většině mají, s výjimkou Notářské komory České republiky, jasně formulovaný a závazný etický kodex (Müllerová a Müller, 2013, s. 29), který podmínky morálního výkonu daného povolání dále rozvádí. Učitelé žádný jednotný etický kodex ovšem nemají a zároveň nedisponují ani profesním standardem učitelské profese, který by mohl funkci etického kodexu zastoupit. Pokud by tak nakonec došlo ke zřízení pedagogické profesní komory s formulací výše uvedené podmínky, bylo by nutné ji skrze prováděcí dokumenty podrobněji rozvést, aby bylo patrné, jaké jednání v učitelské praxi je považované za morální a jaké za amorální, co se od učitelů v rámci realizace výkonu pedagogické profese z hlediska etického aspektu očekává a jaké hodnoty je třeba, aby učitelé při výkonu svého povolání ctili.

Jak je však v současné době patrné, tak tento návrh zákona nikdy nepovýšil na plnohodnotný právní předpis, který by se zasloužil o ustavení zastřešující učitelské profesní organizace a byl zveřejněn ve sbírce zákonů České republiky, ačkoliv byl s tímto záměrem koncipován. O důvodech, proč v konečném důsledku nedošlo ke zřízení pedagogické profesní komory, lze pouze spekulovat, ovšem některé z příčin lze efektivně dedukovat. Jedním z těchto důvodů je již zmíněná vysoká hierarchizace pedagogické profese, která ustavení společné profesní komory značně stěžuje (Vašutová, 2007, s. 11). Učitelé, ačkoliv vykonávají obdobnou činnost, jsou všichni příslušníci stejné profese a přijímají finanční prostředky ze stejného zdroje, tak jsou totiž nejednotní, nevnímají se navzájem v rovnocenném duchu, nesdílí představu o společných zájmech a chybí jim pocit profesní sounáležitosti (Valíková, 2017). Druhým důvodem je pak otázka povinnosti členství, která může pro některé starší pedagogy vyvolávat nepříjemné asociace s Revolučním odborovým hnutím (zkr. ROH) a jinými nechvalně známými institucemi tuzemské historie s požadavkem povinného členství, přičemž mladší pedagogové zase mohou oponovat potřebou svobody a nezávislosti při výkonu svého povolání. Bez povinného členství by však pedagogická komora nebyla ničím víc než pouhou další

učitelskou asociací (Sotolář, 2017) a nakonec by ji nešlo ani označit za plnohodnotnou profesní komoru, jelikož za ty se dají považovat pouze ty, jež mají zakotven princip povinného členství (Horzinková a Fiala, 2019, s. 58).

### **3.4.3 Pedagogické komory v zahraničí**

Pedagogická profese je v Evropských zemích regulována dvěma způsoby, a to buď orgány veřejné správy (zvláště státní správy) anebo v rámci profesní samosprávy (Mičicová, 2017, s. 5). Vzhledem k tomu, že z hlediska tuzemské právní úpravy jsou profesní komory považovány za instituce zájmové (popř. profesní) samosprávy (Staša, 2003, s. 62), tak budou v této kapitole uvedeny pouze příklady Evropských zemí, v nichž je učitelská profese regulována zejména orgány profesní samosprávy. Ačkoliv se v těchto případech nejedná o profesní komory v přesném významu tohoto označení, a to především vzhledem k institutu členství, tak dané profesní organizace jsou zřízeny zákonem, disponují srovnatelnými pravomocemi a vykonávají obdobné činnosti, jako tomu činí profesní komory v tuzemských podmínkách.

Profesní učitelské organizace, působící v rámci profesní samosprávy, lze v současné době nalézt v těchto zemích: Irská republika a Spojené království Velké Británie a Severního Irska (konkrétně v zemích: Severní Irsko, Skotsko a Wales). V předmětných zemích jsou orgány profesní samosprávy pedagogické profese ustaveny na základě právních předpisů a stát na ně deleguje určité pravomoci související s vedením registrů kvalifikovaných učitelů, definováním podmínek a kritérií pro možný výkon pedagogické profese, vybíráním poplatků za registraci, vydáváním standardů učitelské profese i etických kodexů, vykonáváním nad registrovanými pedagogy disciplinární dohled a mnohé další činnosti (Mičicová, 2017, s. 5).

#### **3.4.3.1 Irská republika**

Regulaci učitelského povolání v Irské republice vykonává tzv. Učitelská rada (*The Teaching Council*), která je ustavená zákonem – *Act No. 8/2001, The Teaching Council* (dále jen „zákon o Učitelské radě Irské republiky“), a její předmět činnosti spočívá dle čl. 6 zákona o Učitelské radě Irské republiky v regulování učitelské profese a profesního chování učitelů, formulování standardu učitelské profese a podporování dalšího vzdělávání, odborné přípravy a profesního rozvoje učitelů. V čl. 7 odst. 2 zákona o Učitelské radě Irské republiky jsou pak tyto oblasti předmětu činnosti dále rozvedeny do

konkrétních dílčích úkonů, jako je např. definování podmínek a kritérií pro registraci učitelů, reprezentování a hájení zájmů učitelů včetně zajištění výměny informací mezi nimi navzájem i nepedagogickou veřejností, definování etického kodexu učitelské profese, provádění kontroly morálního jednání učitelů včetně uvalování sankcí v případě nutnosti a mnoho dalších.

Učitelská rada se dle čl. 8 zákona o Učitelské radě Irské republiky sestává z celkem 37 členů, které jmenuje do funkce ministr školství a jsou voleni i nominováni na základě předem vymezených kritérií. Členy učitelské rady ovšem musí, dle předmětného ustanovení, být vždy 11 registrovaných učitelů v základním vzdělávání, 11 registrovaných učitelů ve středním vzdělávání, 2 osoby vybrané uvedenými pedagogickými vysokými školami, 2 osoby vybrané vyjmenovanými vysokými školami, 4 osoby vybrané managementem škol (tj. 2 osoby ze základních škol a 2 osoby ze středních škol), 2 osoby vybrané národní rodičovskou asociací (tj. 1 osoba ze základní školy a 1 osoba ze střední školy) a 5 osob vybraných ministrem školství dle vlastních kritérií a požadavků.

Dle čl. 30 zákona o Učitelské radě Irské republiky mohou v Irské republice na státem uznaných základních a středních školách vyučovat a pobírat plat pouze ti učitelé, kteří splňují registrační kritéria stanovená Učitelskou radou (tj. úroveň vzdělání i odborná kvalifikace) a jsou zapsáni do registru vedeném touto profesní organizací. Učitelé jsou povinni při registraci uhradit vstupní poplatek a následně každoročně svoji registraci obnovovat prostřednictvím úhrady ročního poplatku (The Teaching Council, 2020). Pedagogové, registrovaní u Učitelské rady, tak fakticky nejsou členy předmětné profesní organizace jako tomu je u příslušníků svobodných povolání v České republice disponujících vlastními profesními komorami, ovšem jsou obdobně povinni se k možnému výkonu své profese registrovat a zároveň jsou vázáni obligacemi dodržovat vydané stanovy a jednat v souladu s ustaveným profesním standardem i závazným etickým kodexem.

Učitelská rada je hlavním revizním, kontrolním, a metodickým orgánem ve věci správy profesní učitelské etiky, přičemž dle čl. 24 odst. 2 písm. b) zákona o Učitelské radě Irské republiky zřizuje dva interní orgány, které prošetřují i dohlíží nad jednáním pedagogických pracovníků v souladu s interními předpisy a v případě nutnosti je za jejich porušení odpovídajícím způsobem sankciují. Mezi tyto orgány patří Vyšetřovací výbor (*Investigating Committee*), který je zodpovědný za investigativní činnost a Disciplinární výbor (*Disciplinary Committee*), jenž disponuje exekutivními pravomocemi ve vztahu k porušení povinností deklarovanými profesním standardem i etickým kodexem, které mu

mimo jiné umožňují dle čl. 44 odst. 1 zákona o Učitelské radě Irské republiky dočasně pozastavit registraci konkrétního učitele, popř. ji úplně odebrat, což efektivně znemožňuje výkon pedagogické profese na školách financovaných z veřejného rozpočtu.

#### **3.4.3.2 Severní Irsko**

V Severním Irsku je za regulaci učitelského povolání zodpovědná profesní organizace s názvem Generální učitelská rada Severního Irska (*The General Teaching Council for Northern Island*), která je ustavená nařízením – *Order No. 1759/1998, The Education* (dále jen „nařízení o Generální učitelské radě Severního Irska“), a její předmět činnosti spočívá dle čl. 35 až 41 nařízení o Generální učitelské radě Severního Irska v následujících úkonech: vedení registru učitelů a provádění jejich registrace; definování podmínek a kritérií pro registraci učitelů; vykonávání poradní a metodické činnosti ve specifikovaných oblastech pro Ministerstvo školství a zaměstnavatele učitelů; podporování dalšího vzdělávání a profesního rozvoje učitelů; definování etického kodexu pedagogické profese a realizace disciplinární činnosti.

Generální učitelská rada Severního Irska má celkem 33 členů, mezi nimiž jsou zvolení zástupci Ministerstva školství, volení příslušníci mateřských, základních i středních škol a další osoby nominované vybranými asociacemi a institucemi (*The General Teaching Council for Northern Island*, 2019). Obdobně jako v Irské republice nejsou ani učitelé v Severním Irsku formálně členy nezávislé profesní učitelské organizace, ovšem přejí-li si vykonávat pedagogickou činnost na školách financovaných z veřejného rozpočtu, tak jsou povinni se dle čl. 35 odst. 3 nařízení o Generální učitelské radě Severního Irska řádně registrovat – tj. splnit základní kvalifikační předpoklady stanovené tímto nařízením, uhradit registrační poplatek a následně každoročně svoji registraci obnovovat skrze zaplacení ročního poplatku.

Správa a kultivace profesní etiky učitelské profese rovněž spadá do pole působnosti Generální učitelské rady Severního Irska, jež vydala profesní standard a závazný etický kodex profesních hodnot (*Code of Values and Professional Practice*), jimiž jsou učitelé v Severním Irsku povinni se během své profesní praxe řídit. V případě, že by některý z učitelů závažným způsobem porušil pravidla stanovená kodexem či se zpronevěřil profesním závazkům svého povolání, tak může být dle čl. 36 odst. 3 písm. f) nařízení o Generální učitelské radě Severního Irska přímo odstraněn z registru učitelů, čímž by pozbyl oprávnění vykonávat pedagogickou činnost na školách financovaných z veřejného rozpočtu.

### 3.4.3.3 Skotsko

Pedagogická profese je ve Skotsku regulována Generální učitelskou radou Skotska (*The General Teaching Council for Scotland*), která je zřízená nařízením – *Order No. 215/2011, Public Services Reform, Education* (dále jen „nařízení o Generální učitelské radě Skotska“), a vykonává dle čl. 6 nařízení o Generální učitelské radě Skotska následující činnosti: vede registr učitelů a provádí jejich registraci; definuje standard chování a odborné kompetence učitelské profese; realizuje revizní a kontrolní úkony ve věci způsobilosti učitelů vykonávat pedagogickou činnost; posuzuje a vydává doporučení skotským ministrům v oblastech vzdělávání učitelů, jejich profesního rozvoje a odborné přípravy; zřizuje a vede registry ostatních pedagogických pracovníků a podobně.

Dle čl. 1 přílohy 2 nařízení o Generální učitelské radě Skotska má předmětná profesní organizace celkem 37 členů, mezi nimiž je 19 zvolených registrovaných učitelů, 11 osob nominovaných vybranými školskými institucemi i univerzitami a 7 osob ustavených samotnou Generální učitelskou radou Skotska. Stejně jako v případě Irské republiky a Severního Irska podléhají příslušníci pedagogické profese ve Skotsku povinnosti registrace, která je zpoplatněna a zároveň je úzce vztažena k požadavku naplnění stanovených kvalifikačních předpokladů (*The General Teaching Council for Scotland*, 2020), přičemž pedagogové sami o sobě nejsou členy profesní samosprávné organizace.

Generální učitelská rada Skotska vydává profesní standardy učitelské profese a zároveň kodex profesionálního jednání (*The Code of Professionalism and Conduct*), který stanovuje klíčové zásady, hodnoty a deklaruje žádoucí morální jednání pro profesní praxi registrovaných učitelů ve Skotsku. Dle čl. 18 odst. 2 písm. b) a za podmínek dle odst. 3 téhož článku nařízení o Generální radě Skotska může samosprávná učitelská organizace odstranit z registru ty učitele, kteří porušují interní předpisy, jednají v rozporu s pravidly profesní etiky a ustavičně prokazují, že nejsou kompetentní vykonávat učitelskou profesi. Obdobně jako v případech výše uvedených Evropských zemí, tak i ve Skotsku znemožňuje učiteli výmaz z registru učitelské profesní organizace výkon pedagogické činnosti na veřejných školách.

#### 3.4.3.4 Wales

Regulaci učitelské profese ve Walesu provádí profesní organizace pojmenovaná Rada pro pracovní sílu ve vzdělávání (*Education Workforce Council*), která je zřízená zákonem – *Act 2014 anaw 5, Education* (dále jen „zákon o Radě pro vzdělávání Walesu“), a jejíž předmět činnosti spočívá dle čl. 3 a 4 odst. 1 zákona o Radě pro vzdělávání Walesu v: aktivním přispívání ke zlepšení standardů výuky a kvality učení; udržování a kultivaci standardů profesního chování mezi učiteli; zřízení a vedení registru učitelů; vydávat a upravovat etický kodex pedagogické profese; vyšetřovat nežádoucí profesní jednání a přijímat příslušná disciplinární opatření proti registrovaným učitelům; poskytovat poradenství ministrům Walesu a další činnosti.

Dle čl. 3 přílohy 1 zákona o Radě pro vzdělávání Walesu se tato nezávislá profesní instituce sestává ze 14 členů, kteří jsou jmenováni ministry Walesu. Pedagogičtí pracovníci ve Walesu jsou povinni dle čl. 14 odst. 1 písm. b), čl. 15 odst. 1 písm. a) a čl. 16 odst. 1 písm. b) zákona o Radě pro vzdělávání Walesu být řádně registrovaní, pokud mají působit ve školách financovaných z veřejných rozpočtů, přičemž musejí hradit registrační poplatky s tímto související. Ani v předmětném případě nejsou učitelé formálními členy profesní organizace jako tomu je u tuzemských profesních komor, ovšem jsou registrovanými příslušníky.

Rada pro pracovní sílu ve vzdělávání vykonává dle čl. 26 a násl. zákona o Radě pro vzdělávání Walesu kontrolní a disciplinární dohled nad řádným výkonem profese a zkoumá soulad jednání učitelů s profesní pedagogickou etikou, která je definovaná kodexem profesionálního chování a praxe (*Code of Professional Conduct and Practice*), jenž je závazný pro všechny registrované pedagogické pracovníky. Profesní organizace má v případě zjištění procesního či morálního pochybení pedagogického pracovníka oprávnění dle čl. 29, 30 a 31 zákona o Radě pro vzdělávání Walesu přijmout taková opatření, která povedou k nápravě či úplnému zamezení nežádoucího jednání, přičemž krajní pravomocí je pak vyloučení z registru učitelů, což vede k pozbytí možnosti vykonávat pedagogickou činnost na školách financovaných z veřejných rozpočtů.

## **4. METODOLOGIE VÝZKUMU**

### **4.1 Cíl a výzkumné otázky**

Výzkumná část diplomové práce se věnuje postoji pedagogických pracovníků/nic v České republice k teoretickému ustavení pedagogické profesní komory jako organizace zájmové samosprávy formalizující etický profil učitelské profese. Cílem práce bylo identifikovat a deskribovat přístup pedagogických pracovníků/nic ze základních a středních škol k možnosti zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávní instituce zaštiťující etické normy a morální standard učitelské profese z hlediska jejich preferencí, posouzení potřebnosti instituce a její užitečnosti.

Na základě stanoveného cíle diplomové práce byly definovány dvě základní výzkumné otázky, na které se předmětná odborná práce snažila nalézt odpověď. Těmito otázkami jsou:

- Jaký je mezi pedagogickými pracovníky/cemi ze základních i středních škol převládající názor na zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávní instituce standardizující etické normy učitelské profese?
- Jakými kompetencemi by případná pedagogická komora měla z hlediska záštity etických norem a morálního standardu učitelské profese disponovat?

### **4.2 Výzkumný problém**

V současné době v České republice neexistuje žádná veřejnoprávní profesní organizace, která by sdružovala zástupce učitelské profese, zastupovala je na veřejnosti a zároveň eticky i mravně zaštiťovala pedagogické povolání tak, jako tomu již činí profesní komory u jiných povolání. Tato skutečnost v usouvztažnění s přetrvávající absencí definovaného standardu učitelské profese a formálního etického kodexu pak často vede k tomu, že se učitelé nemají v rámci řešení morálních problémů své profese na koho obrátit, postrádají představu, co konkrétně se od nich v oblasti etiky a mravního chování očekává a nemají oporu v zákonem ustavené a funkční profesní organizaci. Předmětná diplomová práce se věnuje této problematice, přičemž zkoumá, jaký je postoj pedagogických pracovníků/nic v České republice na možnost teoretického zřízení pedagogické komory z hlediska etické patronace učitelské profese a zdali by o ustavení takové profesní organizace vůbec stáli a považovali by jej za prospěšné.



### 4.3 Výběrový soubor respondentů

Základním souborem výzkumného šetření jsou pedagogičtí pracovníci/ce v České republice ve smyslu ust. § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, vykonávající přímou pedagogickou činnost v příspěvkových organizacích vymezených v ust. § 7 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Z této množiny byl stanoven výběrový soubor respondentů pro realizaci výzkumného šetření diplomové práce, a to vybraní pedagogičtí pracovníci/ce (konkrétně ředitelé/ky, zástupci/kyně, vedoucí učitelé/ky a řadoví/é učitelé/ky – tj. ti pedagogičtí pracovníci/ce, kterých by se případné ustavení pedagogické komory výrazně profesně dotklo) vykonávající přímou pedagogickou činnost v základních a středních školách v kraji hlavní město Praha bez ohledu na jejich pohlaví, věk či délku dosud získané a nabyté praxe.

### 4.4 Metody sběru dat

Povaha výzkumu diplomové práce je **kvantitativní**, což znamená, že spočívá v analýze dat, jež mohou být získána buď metodou přímého pozorování (např. sledování sociální interakce mezi subjekty výzkumného šetření, zjišťování cen produktů v obchodních řetězcích etc.) nebo dotazováním (realizovaným prostřednictvím dotazníků, rozhovorů či výkazů), spočívajícím v tázání se dostatečně rozsáhlé skupiny lidí za účelem identifikace názorů i postojů a vysvětlení problémů a jevů, které se odehrávají v současnosti (Molnár et al., 2012, s. 44-45).

Vzhledem k tomu, že cílem diplomové práce je identifikovat a deskribovat přístup co nejširšího množství vybraných pedagogických pracovníků/nic ze základních a středních škol v kraji hlavní město Praha k možnosti teoretického zřízení pedagogické profesní komory jako instituce zaštiťující etické normy učitelské profese, tak byla pro účely výzkumného šetření zvolena metoda **dotazníkového šetření**, realizovaná prostřednictvím standardizovaného dotazníku. Předmětná výzkumná metoda byla zvolena především z důvodu možné aplikace na větší počet osob kvůli nižší organizační i časové zátěži, zaručení anonymity respondentů/ek a zpracování odpovědí v počítačových programech skrze grafická znázornění (Linderová et al., 2016, s. 49-50).

Sestavení výběrového souboru respondentů/ek pak bylo provedeno na základě **metody záměrného výběru**, jež spočívá v selekci respondentů/ek podle záměru výzkumníka v zájmu zastoupení předem zvolených charakteristik (Linderová et al., 2016, s. 37-38), což jsou pro potřeby předmětné diplomové práce vybrání pedagogičtí pracovníci/ce ze základních a středních škol v kraji hlavní město Praha. Pracoviště výběrového souboru respondentů/ek byly zvoleny na základě **metody náhodného výběru**, kdy je selekce výzkumného vzorku založena na principu náhodnosti (Reichel in Linderová et al., 2016, s. 36), přičemž k tomuto účelu byl využit generátor náhodných čísel, dostupný na webové adrese <https://calculator.net/random-number-generator.html> a uplatněný v prostředí rejstříku škol a školských zařízení na webové adrese <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>.

#### 4.5 Charakteristika sběru dat

Sběr dat pro účely výzkumného šetření diplomové práce byl realizován v průběhu měsíce ledna 2020 až do konce měsíce února 2020 na náhodných 26 příspěvkových organizacích v Praze, přičemž 15 tvořily základní školy a 11 střední školy. Potenciální respondenti/ky výzkumného šetření byli oslovováni skrze prostředky elektronických komunikačních kanálů – tj. zvláště emailových zpráv, a to na adresách, jež byly zveřejněny na webových stránkách náhodně selektovaných základních a středních škol. Pro účely zvýšení komfortu a rozsahu možností zapojení se do výzkumného šetření diplomové práce byly pro respondenty/ky vyhotoveny dvě varianty standardizovaného dotazníku, a to jedna elektronická v prostředí uložiště Google Disk a jedna písemná v textovém editoru Microsoft Office: Word.

V rámci realizovaného výzkumného šetření diplomové práce bylo osloveno celkem 836 pedagogických pracovníků/nic dle parametrů výběrového souboru, z nichž 253 standardizovaný dotazník vyplnilo – návratnost tak činila 30,3 %.

#### 4.6 Metody interpretace a kódování dat

V rámci interpretace získaných dat z výzkumného šetření byla převážně využita **metoda analýzy**, která umožňuje provést dekompozici zkoumaného jevu na takovou základní úroveň, jež lze považovat za přiměřenou k provedení výzkumného zkoumání a naplnění stanoveného (dílčího) výzkumného cíle. V rámci metody analýzy segregujeme

jednotlivé jevy a zkoumáme je jako relativně izolované od celkového souboru, což umožňuje proniknout k podstatě výzkumného problému (Ochrana, 2019, s. 45).

K interpretaci a analýze dat, jež byly získány v rámci položených otevřených i polouzavřených otázek (tj. č. 12, 16, 17, 19 a 20) a v nichž měli respondenti/ky možnost vyjádřit se k řešené problematice volnou formou, byla využita **metoda kódování dle Amandy Coffey a Paula Atkinsona**, která spočívá v identifikaci signifikantních jevů ve shromážděných datech, jejich následné segmentaci a zařazení (popř. sdružení) do ustavených kategorií na základě rozpoznání společných rysů, prvků, témat či struktury (Coffey a Atkinson, 1996, s. 27).

#### **4.7 Koncepce dotazníku**

Dotazník diplomové práce je strukturovaný a skládá se z celkem 20 otázek, z nichž 15 je uzavřených (tj. č. 1-11, 13-15 a 18), 3 polo-uzavřené (tj. č. 12, 19 a 20) a 2 otevřené (tj. č. 16 a 17). Otázky jsou rozděleny do 4 kategorií dle tematického zaměření, a to na následující:

- svolení s využitím dotazníku (tj. otázka č. 1),
- identifikátory (tj. otázky č. 2-6),
- etika v učitelské profesi (tj. otázky č. 7-13),
- pedagogická komora a její etická funkce (tj. otázky č. 14-20).

## 5. ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT

V předmětné kapitole bude provedeno zpracování a analýza dat z realizovaného výzkumného šetření, jež bude pro účely přehlednosti znázorněno prostřednictvím výšečových i pruhových grafů a tabulek s procentuálním vyjádřením míry odpovědí na dílčí otázky dotazníku. Interpretace dat a jejich analýza je pak realizována nejprve individuálně podle jednotlivých otázek a následně je provedena souhrnně v následující kapitole dle stanovených tematických segmentů v usouvztažnění s identifikátory dotazníku.

### 5.1 Individuální analýza

#### 1. Souhlasíte s využitím Vámi vyplněného dotazníku pro výzkumné účely diplomové práce?

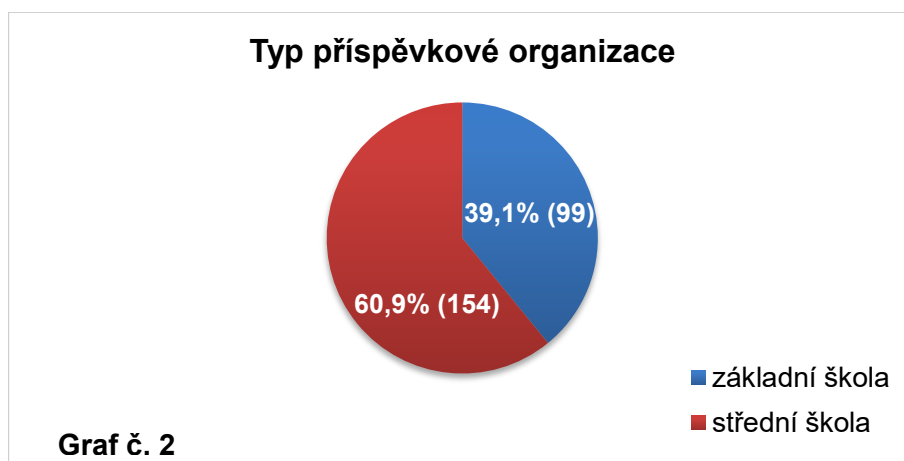
Předmětnou otázkou diplomant zjišťoval, zdali respondenti/ky výzkumného šetření souhlasí s využitím jimi vyplněného dotazníku pro analytické záměry diplomové práce. V případě, že by některý z respondentů/ek vyjádřil nesouhlas se zařazením jeho/jejího dotazníku do celkového souboru schráněných odpovědí určených k analýze, tak by byl vyřazen z analýzy výzkumného šetření.



Dle údajů z grafu č. 1 vyplývá, že všech 253 respondentů/ek (100 %) vyjádřilo souhlas s využitím vyplněného dotazníku pro výzkumné účely diplomové práce. Žádná z odpovědí na dotazník tedy nebyla z analýzy vyřazena.

## 2. V jakém typu příspěvkové organizace v současné době pracujete?

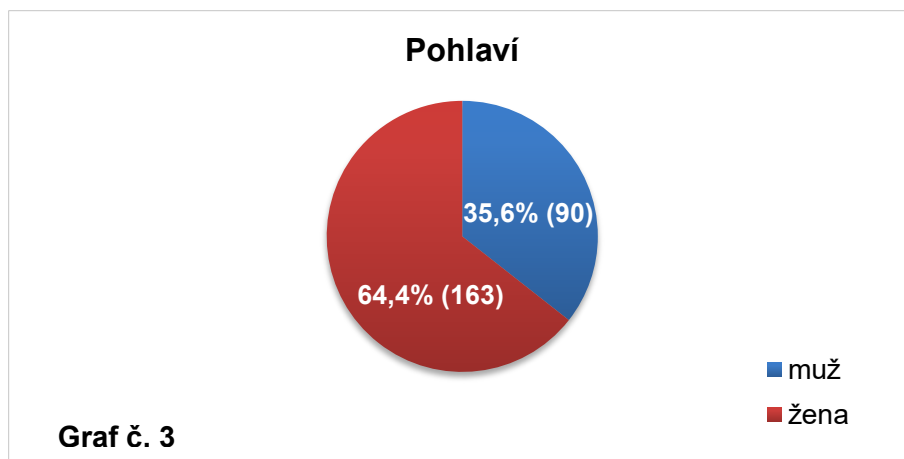
Předmětnou otázkou byl diplomantem zjišťován typ příspěvkové organizace, kde respondenti/ky v současné době vykonávají pedagogickou činnost.



Z výše deklarovaných údajů grafu č. 2 je seznatelné, že větší počet respondentů/ek, celkem 154 (60,9 %), působí na středních školách, zatímco menší množství pochází ze základních škol, a to konkrétně 99 respondentů/ek (39,1 %). Vzájemná odchylka mezi oběma typy příspěvkových organizací činí 21,8 %.

## 3. Jaké je vaše pohlaví?

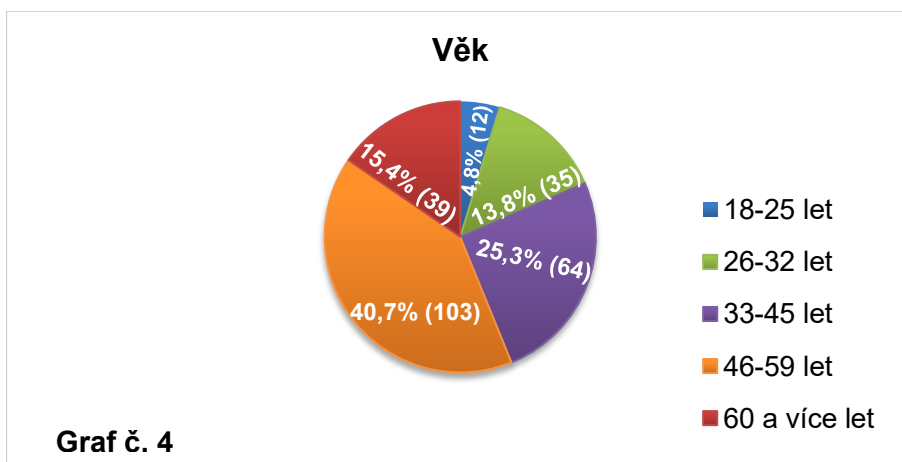
Předmětnou otázkou diplomant zkoumal, jaké je pohlaví respondentů/ek, kteří se účastnili výzkumného šetření diplomové práce.



Z údajů zveřejněných v grafu č. 3 je patrné, že větší procentuální zastoupení respondentů/ek tvoří ženy, a to celkem 163 (64,4 %), přičemž mužů, kteří zodpověděli dotazník, bylo 90 (35,6 %). Předmětný rozdíl ve své podstatě koresponduje s obecně známou genderovou diskrepancí v tuzemském školství, ovšem i přesto se odchylka 28,8 % nejeví jako mimořádně významný nepoměr hodný zvláštního zřetele a je patrné, že se výzkumného šetření zúčastnilo i podstatné množství mužů. Tato skutečnost může být mimo jiné způsobena vyšším počtem respondentů/ek ze středního školství, kde je procentuální zastoupení mužů obecně vyšší oproti základnímu školství – v roce 2018 bylo 39,9 % pedagogických pracovníků na středních školách mužského pohlaví oproti pouhým 14 % na základních školách (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018).

#### 4. Jaký je Váš věk?

Předmětnou otázkou diplomant zkoumal, jaký je věk respondentů/ek, kteří se účastnili výzkumného šetření diplomové práce.



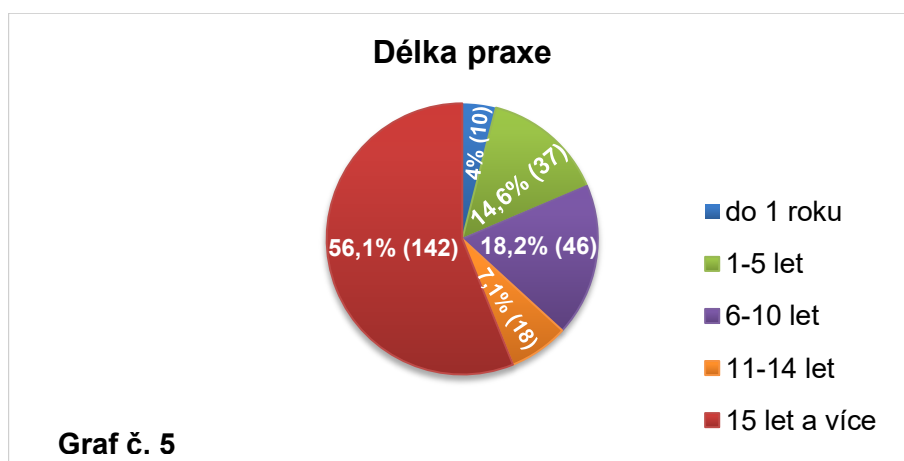
Dle údajů z grafu č. 4 vyplývá, že největší zastoupení respondentů/ek připadá na věkovou kategorii 46-59 let, a to rovnou 103 pedagogických pracovníků/nic (40,7 %), přičemž v závěsu je dále 64 respondentů/ek z věkové kategorie 33-45 let (25,3 %). Podstatně menší počet 39 pedagogických pracovníků/nic je pak zařazen ve věkové kategorii 60 a více let (15,4 %), následován 35 respondenty/kami z věkové kategorie 26-32 let (13,8 %). Nejmenší množství pedagogických pracovníků/nic představuje věková kategorie 18-25 let s celkovým počtem 12 osob (4,8 %).

V obou typech vzdělávání byla nejvíce početně zastoupena věková kategorie 46-59 let, a to celkem 49 lidí v základním školství (tj. 49,5 % z celkového počtu 99 respondentů/ek ze základních škol) a 54 lidí ve středním školství (tj. 35 % z celkového

počtu 154 respondentů/ek ze středních škol). Usouvztažíme-li předmětné údaje se statistickými výkazy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, se sídlem Karmelitská 529/5, 118 00 Praha 1 – Malá Strana, tak korelují se zveřejněnými daty předmětné instituce, jež uvádí, že v obou typech vzdělávání pracuje nejvíce osob ve věkových kategoriích 45-49 let a 50-54 let (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018). Výsledky výzkumného šetření diplomové práce tak opisují již déle trvající trend stárnutí učitelské populace, který je výzvou pro mnohé vzdělávací systémy ve světě. Průměrný věk učitelů/ek byl v zemích, které jsou členy Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, se sídlem 2 Rue André Pascal, 750 16 Paříž (dále jen „OECD“), 44 let (OECD, 2019, s. 119).

## 5. Jak dlouho již pracujete ve školství?

Předmětnou otázkou diplomant zjišťoval, jaká je délka praxe respondentů/ek, kteří se účastnili výzkumného šetření diplomové práce.



Výsledky výzkumného šetření, zveřejněné v grafu č. 5, odhalily, že nadpoloviční většina účastníků/nic výzkumného šetření má pedagogickou praxi obdobnou či delší 15 let, a to celkem 142 osob (56,1 %). Druhou nejvíce zastoupenou skupinou jsou pedagogičtí pracovníci/ce, jež se pohybují ve školství 6-10 let – tj. 46 osob (18,2 %), kteří jsou v závěsu doprovázeni 37 respondenty/kami (14,6 %) s pedagogickou praxí 1-5 let. Mezi nejméně zastoupené kategorie pak patří pedagogičtí pracovníci/ce s praxí 11-14 let, kterých se účastnilo výzkumného šetření 18 (7,1 %) a ti s pedagogickou zkušeností do 1 roku, jichž zodpovědělo dotazník celkem 10 (4 %).

## 6. Jaká je Vaše pracovní pozice ve škole?

Předmětnou otázkou diplomant zjišťoval, jakou pracovní pozici zastávají ve vlastní příspěvkové organizaci respondenti/ky, kteří se účastnili výzkumného šetření diplomové práce.



Absolutní většinu respondentů/ek výzkumného šetření tvořili řadoví učitelé/ky, kterých bylo celkem 203 (80,2 %). Podstatně menší vzorek respondentů/ek pak představovali vedoucí učitelé/ky s 21 osobami (8,3 %), zástupci/kyně s 16 respondenty/kami (6,3 %) a ředitelé/ky s celkem 13 představiteli/kami (5,2 %).

V obou typech vzdělávání byla nejvíce početně zastoupena skupina řadových učitelů/ek, a to celkem 80 (31,6 %) v základním školství oproti 123 (48,6 %) ze středního školství. Výraznější nepoměr lze pozorovat u kategorie vedoucích učitelů/ek, kterých se ze základních škol účastnily pouhé 4 osoby (1,6 %), zatímco ze středních škol 17 osob (6,7 %). Naopak vyrovnaný počet respondentů/ek se vyskytuje v kategorii zástupců/kyň, jichž se shodně účastnilo výzkumného šetření 8 (3,2 %) za každý typ vzdělávání. Ředitelů/ek se ze základního školství zapojilo do výzkumného šetření celkem 7 (2,7 %) a ze středního školství souhrnně 6 (2,4 %).

## 7. Myslíte si, že je etika (resp. morální jednání) v práci učitele/ky důležitá?

Předmětnou otázkou diplomant zjišťoval úroveň ztotožnění se s důležitostí morálního jednání v pedagogické profesi u jednotlivých respondentů/ek, kteří se účastnili výzkumného šetření diplomové práce. Na výběr bylo 5 možností odpovědí od varianty „rozhodně ano“ až po „rozhodně ne“ s doplňkovou možností „nevím“.



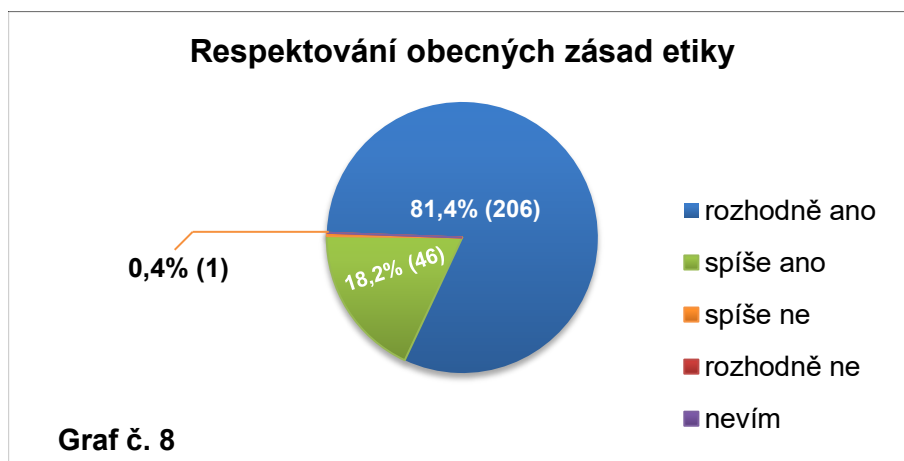


Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že celkem 234 pedagogických pracovníků/nic (92,5 %) přikládá morálnímu jednání v práci učitele vysokou důležitost, přičemž 18 respondentů/ek (7,1 %) jej považuje za relativně podstatný prvek učitelské profese. Lze tak konstatovat, že téměř všichni respondenti/ky výzkumného šetření považují morální jednání v práci učitele za její důležitou a esenciální součást. Pouze 1 učitelka (0,4 %) uvedla, že etika v práci pedagoga je spíše nedůležitá, ovšem v kontextu zveřejněných údajů se jedná o ryze osamocený názor.

Výše uvedená zjištění se shodují s výsledky jiného výzkumného šetření, realizovaného na téma etiky učitelské profese, a to Pavlem Vackem, který na vzorku 220 pedagogických pracovníků/nic zjistil, že 202 respondentů/ek (91,8 %) shledává mravní působení pedagogů na žáky za významnou až velmi významnou součást pedagogické práce (Vacek, 2013, s. 162-163). Až na zanedbatelné množství výjimek tak lze v kontextu výše uvedených zjištění konstatovat, že se pedagogičtí pracovníci/ce vnitřně ztotožňují s etickým aspektem své práce a uvědomují si důležitost, jakou etika v učitelské profesi představuje.

#### **8. Řídíte se ve své praxi obecnými zásadami morálního jednání a snažíte se vyvarovat jednání amorálnímu?**

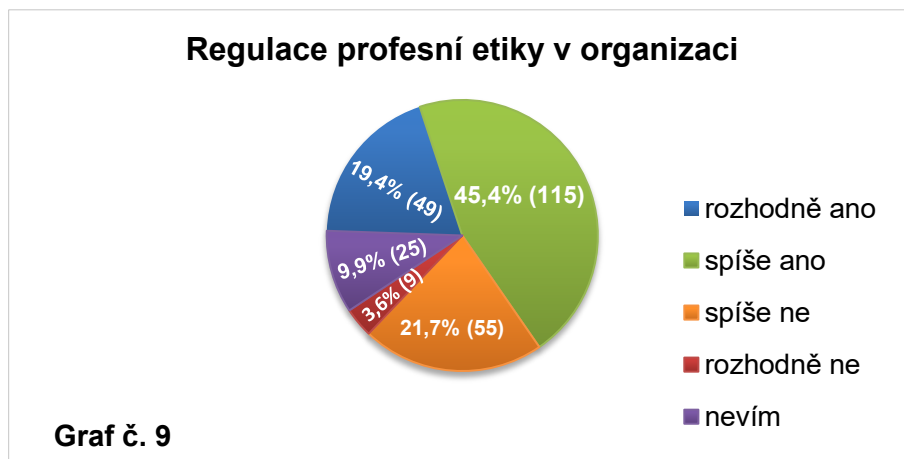
Předmětnou otázkou diplomant zjišťoval, zdali se pedagogičtí pracovníci/ce ve své praxi řídí jistými obecně přijímanými zásadami morálního jednání (např. pravdomluvnost, akcentace spravedlnosti při rozhodování, slušné jednání etc.), a snaží se vyhýbat manifestaci amorálního jednání. Na výběr bylo 5 možností odpovědi od varianty „rozhodně ano“ až po „rozhodně ne“ s doplňkovou možností „nevím“.



Podobně jako se výrazná většina respondentů/ek vyjádřila ohledně významné důležitosti etiky v práci učitele v otázce č. 7, tak se rovněž většina pedagogických pracovníků/nic, ačkoliv v menší míře než v předchozím případě, nechala slyšet, že se v rámci vlastní učitelské praxe vždy snaží řídit obecnými zásadami morálního jednání, a naopak se vyvarovat jednání amorálního, a to celkem 206 osob (81,4 %). Větší množství respondentů/ek než v případě otázky č. 7 – tj. 46 osob (18,2 %), se ovšem tentokrát přiklonilo k variantě odpovědi „spíše ano“, naznačujíc jisté pochybnosti vztahující se k osobní manifestaci morálního jednání a možné obtížnosti ve správném uplatnění mravních principů v práci učitele. Obdobně jako v předchozím případě se i tentokrát stejná respondentka (0,4 %) vyjádřila, že se v práci učitele příliš nesnaží řídit morálními pravidly, ovšem i zde se jedná o nepatrnou výchylku od převažujícího stavu.

#### **9. Je ve vaší organizaci dodržování morálního jednání nějakým způsobem upraveno a kontrolováno?**

Předmětnou otázkou diplomant zkoumal, zdali mají pedagogičtí pracovníci/ce ve svých příspěvkových organizacích dodržování mravních principů v práci učitele nějakým způsobem interně upraveno a zdali je jejich jednání ze strany vedení organizace kontrolováno. Na výběr bylo 5 možností odpovědí od varianty „rozhodně ano“ až po „rozhodně ne“ s doplňkovou možností „nevím“.

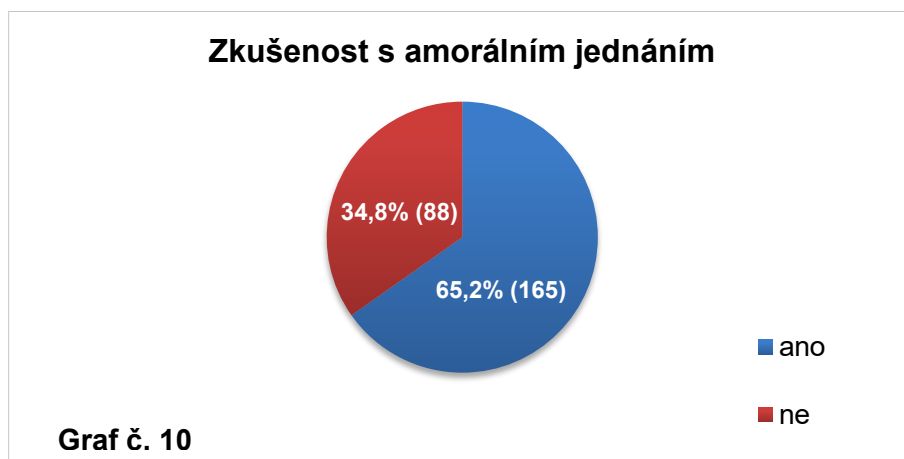


Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že většina respondentů/ek ve svých příspěvkových organizacích má potřebu realizace morálního jednání jistým způsobem regulováno (např. skrze metody a nástroje etiky uvedené v kapitole č. 1.4.3) a zároveň skrze vnitřní procesy organizace kontroluje dodržování mravního chování. S jistotou se k této skutečnosti vyjádřilo 49 pedagogických pracovníků/nic (19,4 %) a s částečným přesvědčením 115 respondentů/ek (45,4 %). Naopak 55 osob (21,7 %) uvedlo, že úpravě profesního chování a následné kontrole se v jejich příspěvkové organizaci nevěnuje příliš mnoho pozornosti a 9 osob (3,6 %) se přímo nechalo slyšet, že regulace morálního jednání u nich na škole prakticky neexistuje. Zbýlých 25 respondentů/ek (9,9 %) se nedokázalo vyjádřit, zdali je v jejich organizaci profesní jednání nějakým způsobem regulováno a kontrolováno, ovšem tato skutečnost může spíše poukazovat na nedostatečnou vnitřní komunikaci organizací předmětných respondentů/ek – tedy i kdyby jejich školy potřebu dodržování morálního jednání upravenu měly, tak o tom však nedokáží své zaměstnance/kyně patřičně informovat a přirozeně je ani poučit.

Porovnáme-li pak odpovědi na otázku ohledně regulace profesní etiky v organizaci na základě identifikátoru pracovní pozice, tak zjistíme, že 31 vedoucích pedagogických pracovníků/nic (tj. 62 % z celkového počtu 50 vedoucích pracovníků/nic napříč oběma typy vzdělávání) uvedlo, že problematiku profesního jednání učitelů upravenu v nějaké podobě mají oproti 15 vedoucím pedagogickým pracovníkům/cím (tj. 38 % z celkového počtu vedoucích pracovníků/nic napříč oběma typy vzdělávání), kteří se vyjádřili v negativním duchu, ačkoliv všichni na otázku č. 7 shodně uvedli, že považují etiku v práci učitele za její důležitou součást.

**10. Setkal/a jste se někdy na pracovišti ze strany vašeho kolegy/ně či nadřízeného pracovníka/ce s neetickým a amorálním jednáním?**

Předmětnou otázkou diplomant zjišťoval, zdali se dotázaní pedagogičtí pracovníci/ce setkali někdy na pracovišti s amorálním jednáním ze strany kolegy/ně či nadřízeného pracovníka/ce.

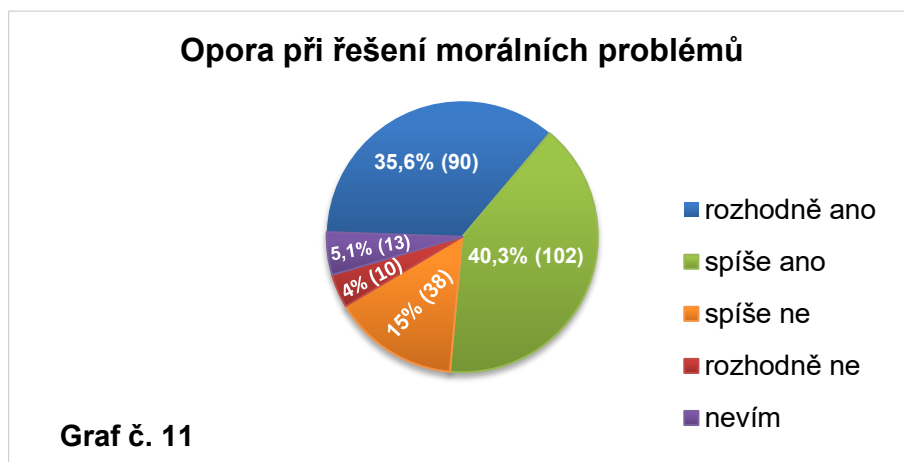


Nadpoloviční většina dotázaných respondentů/ek se vyslovila, že za svůj pracovní život se někdy na pracovišti již setkala ze strany svého kolegy/ně či nadřízeného pracovníka/ce s takovým jednáním, které porušovalo, byť nepsaná, pravidla profesní etiky, a to celkem 165 osob (65,2 %). V protikladu 88 pedagogických pracovníků/nic (34,8 %) uvedlo, že s žádným takovým chováním nikdy do styku nepřišlo a na pracovišti tak byly dodržovány elementární pravidla profesionality a profesní etiky. Absence zkušenosti s neetickým jednáním není výsledkem krátké pedagogické praxe některých pedagogických pracovníků/nic, jelikož 54 respondentů/ek (61,4 %), kteří odpověděli na předmětnou otázku negativně, pocházelo ze zkušenostní kategorie 11-14 let včetně 15 a více let.

Výsledky výzkumného šetření v předmětné problematice korelují se závěry výzkumného šetření realizovaného Pavlem Vackem na téma etiky učitelské profese, který na vzorku 220 pedagogických pracovníků/nic zjistil, že 139 z nich (63,2 %) se s nějakou formou amorálního jednání ze strany ostatních učitelů/ek setkalo, přičemž 81 (36,8 %) naopak uvedlo, že nikoliv (Vacek, 2013, s. 165-166). Předmětná zjištění obou výzkumných šetření tak poukazují na skutečnost, že neetické jednání na pedagogické půdě není ojedinělou zkušeností pár jednotlivců, ovšem jedná se o soustavný problém, se kterým se setkala či opakovaně setkává většina pedagogické veřejnosti.

**11. Cítíte, že se máte v případě výskytu morálního problému na pracovišti a v případě potřeby na koho obrátit?**

Předmětnou otázkou diplomant zkoumal, zdali pedagogičtí pracovníci/ce cítí, že se mají v případě řešení nějakého morálního problému na koho obrátit o metodickou radu nebo pomoc. Na výběr bylo 5 možností odpovědí od varianty „rozhodně ano“ až po „rozhodně ne“ s doplňkovou možností „nevím“.

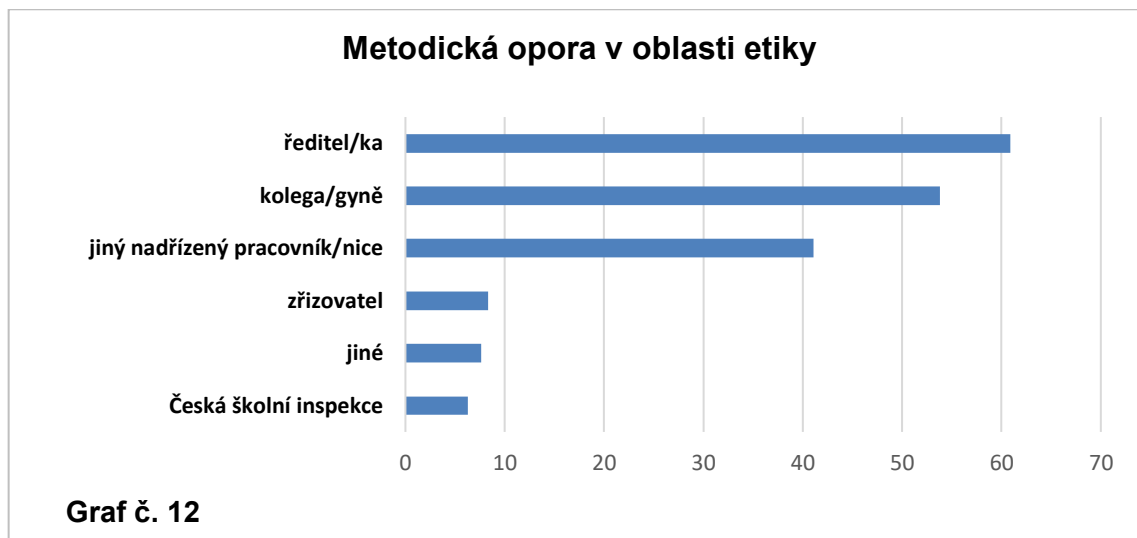


Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že většina respondentů/ek pociťuje, že se má v případě výskytu a řešení konkrétního morálního problému na pracovišti na koho obrátit s žádostí o radu či pomoc, přičemž 90 osob (35,6 %) toto uvedlo s ráznou jistotou a 102 osob (40,3 %) s relativním přesvědčením. Menší počet pedagogických pracovníků/nic v souhrnu 38 osob (15 %) se pak vyjádřil, že spíše nemá nikoho, na koho by se se vzniklým morálním dilematem obrátil s prosbou o radu či asistenci a 10 osob (4 %) tuto možnost vyloučilo úplně. Celkem 13 respondentů/ek (5,1 %) se pak nechalo slyšet, že nedokáží posoudit, zdali existuje nějaká osoba či instituce, kterou by v případě potřeby řešení morálního problému na pracovišti oslovili. Konkrétní příklady osob či institucí, které by respondenti/ky výzkumného šetření v momentě řešení etického problému kontaktovali, jsou předmětem zjištění otázky č. 12.

**12. Na koho byste se v případě výskytu morálního problému na pracovišti a v případě potřeby obrátil/a?**

Předmětnou otázkou diplomant zjišťoval, na jakou osobu či instituci by se pedagogičtí pracovníci/ce výzkumného šetření v momentě výskytu morálního problému na pracovišti obrátili. Respondenti/ky měli na výběr mezi stanovenými variantami:

„ředitel/ka“, „jiný nadřízený pracovník/ce“, „kolega/gyně“, „zřizovatel“, „Česká školní inspekce“ a variabilní alternativou „jiné“, v níž mohli uvést, dle svého uvážení, libovolnou osobu či instituci, přičemž bylo možné zaznamenat i více než jednu možnost odpovědi.



Dle údajů z grafu č. 12 je seznatelné, že nejčastěji by se pedagogičtí pracovníci/ce obrátili, v případě řešení morálního problému na pracovišti, na svého ředitele/ku, do kterého vkládají nejvyšší důvěru, přičemž by tak učinilo celkem 154 respondentů/ek (60,9 %). Mezi další metodické opory v oblasti etiky respondenti/ky zvolili variantu oslovení kolegy/ně se 136 odpověďmi (53,8 %) a jiného nadřízeného pracovníka/ce se 104 odpověďmi (41,1 %). Mezi podstatně méně preferované varianty pak respondenti/ky zvolili možnost obrátit se na orgány mimo vlastní organizaci, a to zřizovatele v 21 případech (8,3 %) a Českou školní inspekci s 16 odpověďmi (6,3 %). V 19 případech (7,5 %) zvolili respondenti/ky variantu „jiné“, v níž nejčastěji uváděli možnost oslovení školní psycholožky s 6 odpověďmi (2,4 %) či přímo právního zástupce s 4 odpověďmi (1,6 %).

- 13. Myslíte si, že by učitelská profese měla mít definovány obecně závazné etické normy, jimiž se by se musel/a každý učitel/ka ve své praxi řídit (např. prostřednictvím jednotného etického kodexu či standardu učitelské profese)?**

Předmětnou otázkou diplomant zkoumal, jaký je názor pedagogických pracovníků/nic na definování obecně závazných etických norem učitelské profese (např. skrze standard učitelské profese či jednotný etický kodex), jimiž by se učitelé/ky byli

povinni ve své praxi řídit. Na výběr bylo 5 možností odpovědí od varianty „rozhodně ano“ až po „rozhodně ne“ s doplňkovou možností „nevím“.

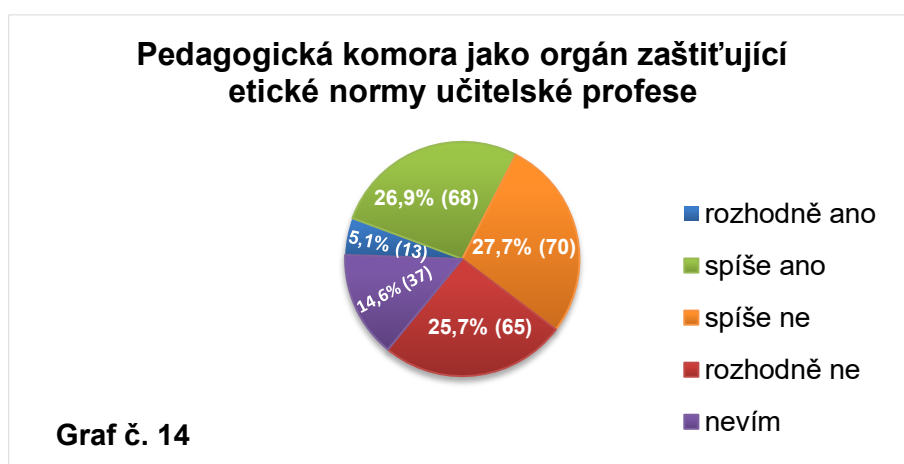


Výsledky výzkumného šetření, zveřejněné v grafu č. 13, odhalily, že nadpoloviční většina dotazovaných respondentů/ek se staví k ideji definování obecně závazných etických norem učitelské profese kladně, přičemž 49 pedagogických pracovníků/nic (19,4 %) předmětnou myšlenku plně podporuje a 104 z nich (41,1 %) ji podporuje částečně. Na druhou stranu 59 respondentů/ek (23,3 %) vyslovilo parciální nesouhlas s plošně ustavenými morálními pravidly učitelské profese v podobě morálního standardu či jednotného etického kodexu a 18 respondentů/ek (7,1 %) tuto myšlenku razantně odmítlo. Celkem 23 pedagogických pracovníků/nic (9,1 %) se pak nedokázalo vyjádřit, zdali by pedagogická profese měla mít definovány obecně závazné etické normy, jejichž dodržování by bylo pro každého učitele povinné.

Diskrepance mezi údaji z odpovědí na otázky č. 7 a č. 13, tedy že téměř všichni respondenti/ky (tj. 99,6 %), považují etiku za velmi významnou či významnou součást práce učitele, ovšem již se natolik rezolutně neztotožňují s myšlenkou standardizovat etické normy učitelské profese či to dokonce odmítají, jak se ostatně vyjádřilo 30,4 % respondentů/ek, lze vysvětlit poměrně značně rozšířenou premisou, že učitelská etika je do jisté míry pevně daná a je intimním atributem každého pedagoga (Vašutová, 2007, s. 43), přičemž nezřídka bývá i usouvztažněna s až biologicko-deterministickým postojem, kdy se jedinec se smyslem pro morálku buď narodí nebo nikoliv. Nezanedbatelná část pedagogů totiž obecně předpokládá, že učitelská etika je úplná samozřejmost a není třeba se jí hlouběji zabývat či ji snad definovat v podobě standardu/etického kodexu a následně regulovat. Tuto premisu mimo jiné potvrzují i výsledky realizovaného výzkumného šetření, a to konkrétně v odpovědích na otázky č. 17 a č. 20.

**14. Pokud ano, myslíte si, že by stanovení a dodržování těchto etických norem učitelské profese mělo podléhat kontrole a sankcím ze strany jednoho veřejnoprávního subjektu, a to pedagogické komory?**

Předmětnou otázkou diplomant zjišťoval, jaký je názor oslovených respondentů/ek z řad pedagogické veřejnosti, aby standardizace a kontrola dodržování etických norem učitelské profese podléhala záštitě a patronaci ze strany solitérního veřejnoprávního subjektu v podobě pedagogické komory. Na výběr bylo 5 možností odpovědí od varianty „rozhodně ano“ až po „rozhodně ne“ s doplňkovou možností „nevím“.



Mírná nadpoloviční většina respondentů/ek výzkumného šetření se vyslovila proti zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávní profesní organizace regulující etický aspekt učitelské profese, přičemž 70 osob (27,7 %) tuto myšlenku odmítlo s relativním přesvědčením a 65 osob (25,7 %) ji zavrhllo úplně. Naopak 68 pedagogických pracovníků/nic (26,9 %) se částečně vyjádřilo souhlasně pro učitelskou profesní organizaci zaštiťující etické normy pedagogické profese, zatímco pouhých 13 respondentů/ek (5,1 %) se vyslovilo jednoznačně souhlasně. Nezanedbatelné množství dotazovaných respondentů/ek, tj. 37 osob (14,6 %), navíc uvedlo, že ve věci předmětné problematiky nedokáží zaujmout rozhodné a plnohodnotné stanovisko.

Porovnáme-li odchylky v názorech podle typu vzdělávací instituce, ze kterých respondenti/ky výzkumného šetření pocházejí, tak dojdeme k závěru, že výrazně větší odchylka se vyskytuje v základním školství, kde se 57 pedagogických pracovníků/nic (57,8 % z celkového počtu 99 osob ze základního školství) vyjádřilo nesouhlasně oproti 26 jedincům (26,3 % z celkového počtu 99 osob ze základního školství), kteří se vyslovili souhlasně – odchylka tak činí 31,5 % ve prospěch negace. Naopak ve středním školství bylo 78 odpovědí negativních (50,6 % z celkového počtu 154 osob ze středního školství)



a 55 pozitivních (35,7 % z celkového počtu 154 osob ze středního školství) – odchylka tak činí pouze 14,9 % ve prospěch negace.

Z výsledků výzkumného šetření je dále patrné, že poměrně významnou roli v rozhodování představoval věk jednotlivých respondentů/ek, když ve věkových kategoriích, které se nacházejí pod a do průměru zemí OECD, tj. kategorie „18-25 let“, „26-32 let“ a „33-45 let“, se celkem 55 pedagogických pracovníků/nic (49,5 % z celkového počtu 111 osob v předmětných věkových kategoriích) vyslovilo negativně pro pedagogickou komoru v konotaci s etickou funkcí oproti 42 pedagogickým pracovníkům/cím (37,8 % z celkového počtu 111 osob v předmětných věkových kategoriích), kteří vyjádřili kladné stanovisko – odchylka tak činila 11,4 %. Naopak u věkových kategorií „46-59 let“ včetně „60 a více let“ byl rozdíl mezi kladným a záporným vyjádřením značně vyšší, když 80 osob (56,3 % z celkového počtu 142 osob v předmětných věkových kategoriích) se vyslovilo negativně a 39 osob (27,4 % z celkového počtu 142 osob v předmětných věkových kategoriích) zaujmul kladné stanovisko – odchylka tak činila 28,9 %. U pedagogických pracovníků/nic, kteří se nacházeli ve věkové kategorii nad průměrem zemí OECD (tj. nad 44 let věku) byla takřka 2,5krát vyšší míra odpovědí v rozmezí „spíše ne“ a „rozhodně ne“ oproti pedagogickým pracovníkům/cím, zastupujícím mladší věkové kategorie, což nasvědčuje podstatně větší míru opatrnosti a rezervovanosti, se kterými starší ročníky přistupují ke změnám a novým koncepcím oproti ročníkům mladším. Pro přehlednost je níže uvedena tabulka zachycující vyjádření odpovědí na otázku č. 14 dle identifikátoru věkových kategorií se zaznamenáním odchylky mezi kladnými a zápornými stanovisky:

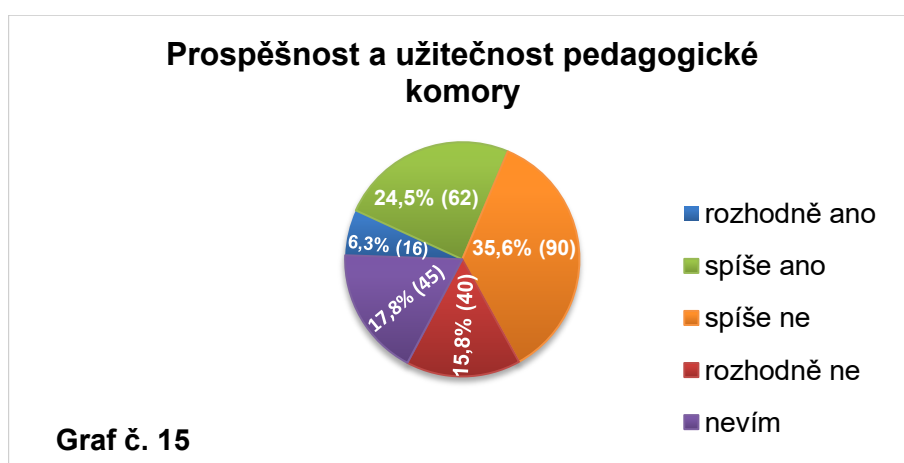
	<b>ANO</b>	<b>NE</b>	<b>Nevím</b>	<b>Odchylka</b>
<b>18-25 let</b>	4	6	2	16,7 %↓
<b>26-32 let</b>	13	14	8	2,8 %↓
<b>33-45 let</b>	25	35	4	15,6 %↓
<b>46-59 let</b>	28	56	19	27,2 %↓
<b>60 a více let</b>	11	24	4	33,3 %↓
<b>Celkem</b>	<b>81</b>	<b>135</b>	<b>37</b>	<b>21,34 %↓</b>

**Tabulka č. 1 – Vyjádření odpovědí na otázku č. 14 dle věkových kategorií**

Ačkoliv se tak většina pedagogických pracovníků/nic staví spíše kladně k ustavení obecně závazných etických norem učitelské profese v podobě standardu či etického kodexu učitelské profese, jak ostatně vyplynulo z odpovědí na otázku č. 13 s 60,5 % souhlasných stanovisek, tak většina respondentů/ek výzkumného šetření napříč oběma typy vzdělávání, tj. 53,4 %, již nesouhlasí, aby za předmětnou činnost a související disciplinární dohled byla odpovědná jednotná učitelská profesní organizace v podobě pedagogické komory po vzoru jiných tuzemských profesních komor. Důvody, proč se pedagogičtí pracovníci/ce staví k ideji zřízení pedagogické profesní komory v konotaci s etickou funkcí převážně skepticky, jsou podrobněji specifikovány v údajích vztahujících se k odpovědím na otázku č. 17.

**15. Myslíte si, že by zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávního subjektu standardizujícího etické normy učitelské profese bylo obecně užitečné a prospěšné?**

Předmětnou otázkou diplomant zkoumal, zdali si dotázaní respondenti/ky výzkumného šetření myslí, že by zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávního subjektu standardizujícího etické normy učitelské profese bylo pro pedagogickou veřejnost obecně užitečné a prospěšné. Na výběr bylo 5 možností odpovědí od varianty „rozhodně ano“ až po „rozhodně ne“ s doplňkovou možností „nevím“.



Údaje, zveřejněné v grafu č. 15, částečně korespondují s výsledky výzkumného šetření deklarovanými u otázky č. 14, ovšem vyskytly se některé dílčí změny. Obdobně jako v případě předchozí otázky i zde se mírná nadpoloviční většina respondentů/ek vyjádřila skepticky, přičemž 90 osob (35,6 %) se přiklonilo k názoru, že zřízení učitelské profesní organizace v podobě pedagogické komory s pravomocemi standardizovat etické

normy by ku prospěchu a užitečnosti předmětné profese spíše nevedlo, přičemž 40 jedinců (15,8 %) tento postulát rezolutně odmítlo. Na druhou stranu částečně kladně se k možné prospěšnosti a užitečnosti pedagogické komory v konotaci s etickou funkcí vyslovilo 62 respondentů/ek (24,5 %) a 16 jedinců (6,3 %) se s danou myšlenkou plně ztotožnilo. Posledních 45 osob (17,8 %) potom nedokázalo posoudit, zdali by zřízení pedagogické komory bylo z hlediska standardizace etických norem učitelské profese obecně prospěšné a užitečné.

Oproti údajům zveřejněným u otázky č. 14 odpověděla tentokrát větší část respondentů/ek ve variantě „spíše ne“, a to s nárůstem o 7,9 %, přičemž se převážně jednalo o respondenty/ky, kteří na předchozí otázku odpověděli „rozhodně ne“, jichž bylo celkem 17 (6,7 %). Mírný nárůst také zaznamenala varianta odpovědi „nevím“, a to o 3,2 %. Vezmeme-li v potaz, že celkem 60,1 % dotazovaných respondentů/ek odpovídalo v méně deklaratorních variantách „spíše ano / spíše ne“, přičemž 17,8 % reagovalo ve variantě „nevím“, tak zbývá pouze 22,1 % respondentů/ek, kteří odpovídali v rezolutní variantě „rozhodně ano / rozhodně ne“. Z předmětné skutečnosti je tak patrné, že podstatná část dotázaných pedagogických pracovníků/nic, a to až 82,2 %, nedokáže zaujmout rozhodné a plnohodnotné stanovisko k otázce prospěšnosti a užitečnosti teoretického zřízení pedagogické komory v souvislosti se standardizací etických norem učitelské profese.

#### **16. Jaké klady byste ve zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávního subjektu standardizujícího etické normy učitelské profese spatřoval/a?**

Předmětnou otázkou diplomant zjišťoval, jaké klady dotázaní pedagogičtí pracovníci/ce shledávají v teoretickém zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávního subjektu standardizujícího etické normy učitelské profese. Otázka byla otevřená a dobrovolná – respondenti/ky tedy mohli odpovídat volnou formou, přičemž tak učinilo 122 osob.

Pedagogičtí pracovníci/ce, kteří se účastnili výzkumného šetření, uváděli jako nejčastější **pozitiva** teoretického zřízení pedagogické komory ve vztahu k regulaci etiky učitelského povolání následující skutečnosti:

- **metodická funkce a opora** – tato odpověď byla zastoupena nejčastěji, přičemž byla uvedena v 37,1 % případů. Respondenti/ky zdůrazňovali zvláště příležitost mít se na koho obrátit v případě potřeby řešení nějakého morálního problému, mít

oporu v ustavené, zastřešující profesní organizaci a disponovat orgánem, který hájí zájmy učitelů. Příklady některých doslovných reakcí od respondentů/ek: *„Byla by to zastřešující profesní organizace pro pedagogické pracovníky,“ „Pokud by byla nestranná, bez manipulace, tak by určitě byla oporou,“ „Metodika a unifikace dokumentů, poradní orgán,“ „Informovat, školit, předávat zkušenosti a učit na modelových situacích,“ „Autorita hájící zájmy učitelů,“ „Vymezení pravidel, zastání pro pedagogy,“ „Ve společnosti by se měl kdo učitelů zastat“;*

- **zodpovědnost za formulaci a definici etických norem pedagogické profese** – tato odpověď byla zastoupena jako druhá nejčastější a uvedena byla v 31,8 % případů. Respondenti/ky akcentovali především potřebu ustavit přehledná a srozumitelná pravidla chování učitelů, jimiž se pedagogové ve své praxi řídili. Příklady některých doslovných reakcí od respondentů/ek: *„Jasná vymezení, kterými by byli učitelé vázáni. Při případných problémech by se jimi dalo argumentovat,“ „Zvýšení povědomí o důležitosti etického jednání na školách, a tím by učitelé mohli být lepšími vzory pro své studenty,“ „Centralizace správy etické normy učitelské profese. Orgán nepodléhající politikům,“ „Možnost nastavit všeobecně schválený, veřejně známý a obhajitelný morální kodex sloužící jako opora pro učitele,“ „Sjednocení etických norem a přístupu ke studentům napříč českým školstvím,“ „Jednoznačná proklamace obecně platných etických zásad“;*
- **kontrolní činnost a redukce nežádoucího jednání** – předmětná odpověď byla zastoupena jako třetí nejčastější a zmíněna byla v 16,7 % případů, přičemž pedagogičtí pracovníci/ce uváděli pozitiva spojená s nezaujatou a odbornou kontrolou. Příklady některých doslovných reakcí od respondentů/ek: *„Nezaujaté řešení situace. Za stejný přestupek by byla stejná sankce bez ohledu na místě, pohlaví, zřizovateli,“ „Jasná vymezení toho, co je vhodné a co je již za hranou, odpovědnost pedagogů za své jednání v etické rovině,“ „Kontrola s jistým nadhledem a nezaujatostí,“ „Dodržování etických norem by se posunulo na vyšší úroveň. Zastřežovala by jejich dodržování“;*
- **zvýšení prestiže a profesionality učitelské profese** – někteří respondenti/ky uváděli v souvislosti se zřízením pedagogické komory možnost zvýšení prestiže učitelské profese ve společnosti, přičemž tak bylo učiněno v 8,3 % případů. Příklady některých doslovných reakcí od respondentů/ek: *„Zlepšení postavení (prestiže) učitele,“ „Zvýšení profesionality učitelů,“ „Myslím, že by pedagogická komora vylepšila pověst učitelů ve společnosti a možná ji i dodala jistou honosnost. Mají ji lékaři i právníci, tak proč by nemohli i učitelé“;*

- **podpora jednotnosti pedagogických pracovníků** – menší množství pedagogických pracovníků/nic vyzdvihovalo potenciální sdružující funkci pedagogické komory, tedy že by učitelé byli společně členy jedné zastřešující profesní organizace, což by efektivně mohlo vést ke zlepšení komunikace vně pedagogické komunity a zvýšení kolegiality i solidarity. Tato odpověď byla zastoupena v 6,1 % případů. Příklady některých doslovných reakcí od respondentů/ek: „*Sjednocení učitelů v jedné organizaci,*“ „*Pokud by byli všichni učitelé členy, tak by to mohlo přispět k větší jednotnosti.*“

#### 17. Jaké záporné byst ve zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávního subjektu standardizujícího etické normy učitelské profese spatřoval/a?

Předmětnou otázkou diplomant zkoumal, jaké záporné dotázaní pedagogičtí pracovníci/ce shledávají v teoretickém zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávního subjektu standardizujícího etické normy učitelské profese. Otázka byla otevřená a dobrovolná – respondenti/ky tedy mohli odpovídat volnou formou, přičemž tak učinilo 135 osob.

Pedagogičtí pracovníci/ce, kteří se účastnili výzkumného šetření, uváděli jako nejčastější **negativa** teoretického zřízení pedagogické komory ve vztahu k regulaci etiky učitelského povolání následující skutečnosti:

- **zbytečnost organizace, zvýšení byrokracie** – předmětná odpověď byla v různých formách zastoupena nejčastěji, a to v 37,8 % případů. Respondenti/ky vyjadřovali zvláště obavy související s potenciálním zvýšením byrokracie a větší administrativní zátěží učitelů i jednotlivých škol, přičemž rovněž uvažovali o možné zbytečnosti pedagogické komory, vzhledem k tomu, že nedokázali její účel ve společnosti a pro učitele/ky plnohodnotně definovat. Příklady některých doslovných reakcí od respondentů/ek: „*Další instituce, další papírování,*“ „*Dublování kompetencí, kontrolní orgán už máme,*“ „*Další instituce pro kontrolu učitelů, zdroj stresu a nesváru a další zbytečná zátěž pro učitele v podobě byrokracie,*“ „*Byl by zřízen další subjekt, který by sdružoval teoretiky a prakticky by to byl další kontrolní nebo inspekční orgán pro školy,*“ „*Další bič na učitele,*“ „*Vznik dalšího úřadu s normalizačními sklony*“;

- **možné zneužití a neobjektivita při posuzování morálního jednání** – tato odpověď byla uváděna jako druhá nejčastější, a to v 36,3 % případů. Pedagogičtí pracovníci/ce zdůrazňovali rizika spojená se zneužíváním vysokých pravomocí řídicími orgány komory a komplikovaném zaujetí objektivního přístupu při řešení morálních pochybení pedagogů. Příklady některých doslovných reakcí od respondentů/ek: „*Jako ve všech oblastech by mohlo docházet k nerovnému přístupu, protože komoru by tvořili jen lidé – ‚Nemáš náhodou známého v komoře? Něco bych potřeboval...‘ apod.,*“ „*Stejně jako u kterékoliv jiné ‘standardizace’ je třeba velmi dbát na to, aby se z ní nestal vymáhací nástroj, případně strašák,*“ „*Komoru by obsadily osoby jednoho vidění světa a ty by si osobovaly právo trestat jedince s jiným názorem,*“ „*Nedostatečný kontakt s praxí a realitou,*“ „*Nepříliš velká objektivita,*“ „*Těžko posuzovatelné situace – větší možnost mylného závěru případu,*“ „*Snadná zneužitelnost a formalismus nebo naopak rigidní lpění na pravidlech*“;
- **etické normy nelze standardizovat** – předmětná odpověď byla zastoupena jako třetí nejčastější, a to v 11,8 % případů. Respondenti/ky akcentovali především názor, že etika je interní záležitost každého jednotlivce a nelze ji regulovat, kontrolovat ani standardizovat. Příklady některých doslovných reakcí od respondentů/ek: „*Etické normy jsou dané,*“ „*Své jednání by si měl každý řídit dle svého svědomí, a ne dle další instituce,*“ „*Etické normy mají být zvnitřněny, tedy mají být osvojeny jinou cestou (profesní výchova v příslušných oborových vzdělávacích institucích),*“ „*Etika se nedá vyžadovat formou nařízení a kontroly*“;
- **riziko korupce** – někteří z respondentů/ek vyslovili obavu, že zřízení pedagogické komory by mohlo vést ke vzniku, popř. zvýšení míry korupce mezi pedagogy, přičemž tak bylo vyjádřeno v 6,7 % případů. Příklady některých doslovných reakcí od respondentů/ek: „*Zřízení pedagogické komory a centralizace některých činností do její kompetence by tak akorát vedlo ke korupci a vzniku kamarádšoftů,*“ „*Myšlenka dobrá, ale u nás by se to zvrhlo – šikana učitelů, korupce apod.*“;
- **ostatní** – mezi zbylé, méně zastoupené odpovědi, patřila obava z příliš tvrdých sankcí při porušení morálního jednání (2,9 %), nejistota správné implementace včetně reálnosti provedení v tuzemských podmínkách (2,9 %) a dokonce i obava z de-profesionalizace a snížení prestiže učitelské profese (1,6 %), která byla vyjádřena kupříkladu následovně: „*Veřejnost dostane zprávu, že se učitelé sami nedokážou chovat ‘slušně’, že na to potřebují komoru, která rozhazuje peníze.*“

**18. Myslíte si, že by zřízení pedagogické komory zvýšilo prestiž učitelské profese ve společnosti?**

Předmětnou otázkou diplomant zjišťoval, zdali si pedagogičtí pracovníci/ce myslí, že by ustavení pedagogické komory zvýšilo renomé učitelského povolání ve společnosti. Na výběr bylo 5 možností odpovědí od varianty „rozhodně ano“ až po „rozhodně ne“ s doplňkovou možností „nevím“.



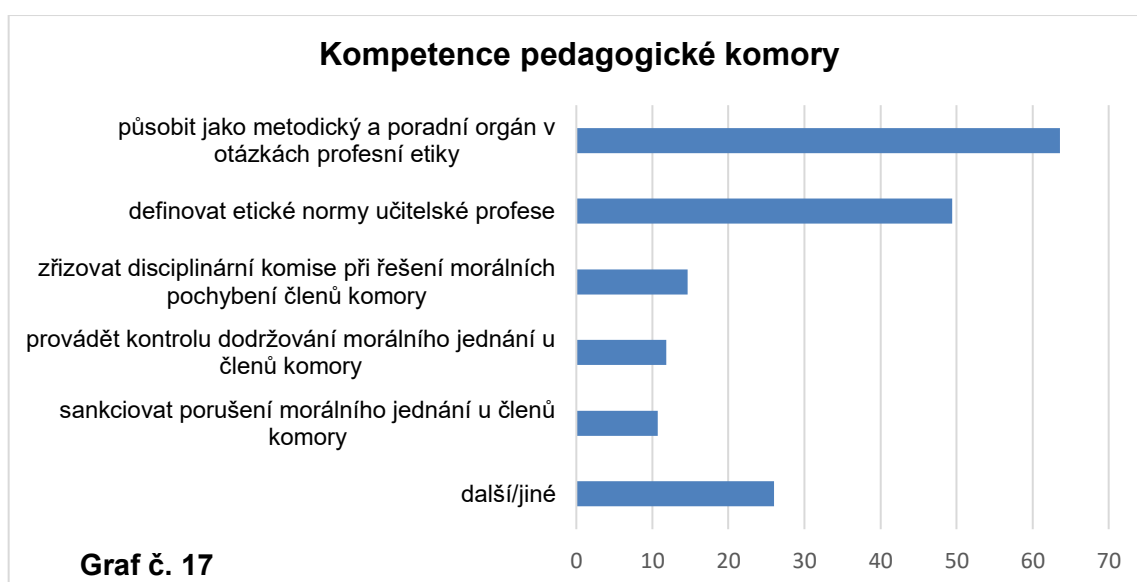
Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že většina respondentů/ek se neztotožňuje s názorem, že by ustavení pedagogické profesní komory vedlo ke zvýšení prestiže učitelské profese ve společnosti, když 97 pedagogických pracovníků/nic (38,3 %) vyjádřilo částečný nesouhlas a 53 jedinců (21 %) uvedlo, že by zřízení předmětné organizace ke zvýšení renomé učitelského povolání jistě nevedlo. Na druhou stranu 52 respondentů/ek (20,6 %) se nechalo slyšet, že by ustavení pedagogické komory mohlo vést ke zvýšení věhlasu pedagogické profese a 16 respondentů/ek (6,3 %) je o tom pevně přesvědčeno. Celkem 35 osob (13,8 %) potom nedokázalo k předmětné otázce zaujmout plnohodnotné stanovisko.

Provedeme-li komparaci dostupných odpovědí na základě identifikátoru typu příspěvkové organizace, kde respondenti/ky výzkumného šetření aktuálně působí, tak zjistíme, že celkem 28 pedagogických pracovníků/nic (28,3 % z celkového počtu 99 osob ze základního školství) staví prestiž učitelské profese do příčinné souvislosti s ustavením pedagogické komory, přičemž 56 jedinců (56,6 % z celkového počtu 99 osob ze základního školství) není přesvědčeno, že by zřízení pedagogické komory vedlo ke zlepšení renomé učitelského povolání ve společnosti. Ve středním školství byl rozptýl mezi odpověďmi ještě patrnější, když 40 pedagogických pracovníků/nic (26 % z celkového počtu 154 osob ze středního školství) usouvztažnilo vážnost

pedagogické profese s existencí funkční profesní organizace a 94 jedinců (61 % z celkového počtu 154 osob ze středního školství) vyjádřilo názor přesně opačný. Odchylka mezi kladnými a zápornými odpověďmi dle jednotlivých typů vzdělávání je tak nižší v případě základního školství (28,3 %) oproti střednímu školství (35 %), a to ve prospěch negace.

**19. V případě zřízení, jakými kompetencemi (pravomocemi) by měla pedagogická komora z hlediska etické záštity učitelské profese podle Vás disponovat?**

Předmětnou otázkou diplomant zkoumal, jakými kompetencemi (resp. pravomocemi) by dle dotázaných respondentů/ek měla v případě zřízení pedagogická komora ve vztahu k její etické funkci disponovat. Respondenti/ky měli na výběr mezi stanovenými variantami: „působit jako metodický a poradní orgán v otázkách profesní etiky“, „definovat etické normy učitelské profese“, „zřizovat disciplinární komise při řešení morálních pochybení u členů komory“, „provádět kontrolu dodržování morálního jednání u členů komory“, „sankciovat porušení morálního jednání u členů komory“ a variabilní alternativou „jiné“, přičemž bylo možné zaznamenat i více než jednu možnost odpovědi.



Absolutní většina respondentů/ek výzkumného šetření se vyjádřila pro první dvě varianty z nabízených odpovědí, tj. aby v případě zřízení plnila pedagogická komora především funkci metodického a poradního orgánu v otázkách profesní etiky, což uvedlo 161 osob (63,6 %), přičemž o něco méně respondentů/ek v počtu 125 osob (49,4 %) se vyslovilo pro pravomoc definovat etické normy učitelské profese prostřednictvím



formulace standardu či jednotného etického kodexu. Specifickou možností odpovědi byla varianta „další/jiné“, kterou využilo 66 respondentů/ek (26 %) a akcentovali zde především takové názory, jako např.: pedagogická komora by neměla být zřizována vůbec a disponovat žádnými pravomocemi; měla by hájit zájmy pedagogických pracovníků/nic či by měla pracovat v součinnosti s Českou školní inspekcí. Mezi nejméně volené varianty odpovědí pak patřily pravomoci, jež naznačovaly či odkazovaly ke kontrolní, regulační a disciplinární funkci pedagogické komory ve vztahu k etice učitelského povolání, když kompetence zřizovat disciplinární komise obdržela 37 hlasů (14,6 %), pravomoc provádění kontroly dodržování morálního jednání získala 30 hlasů (11,8 %) a kompetence sankcionovat porušení morálního jednání dostala 27 hlasů (10,7 %).

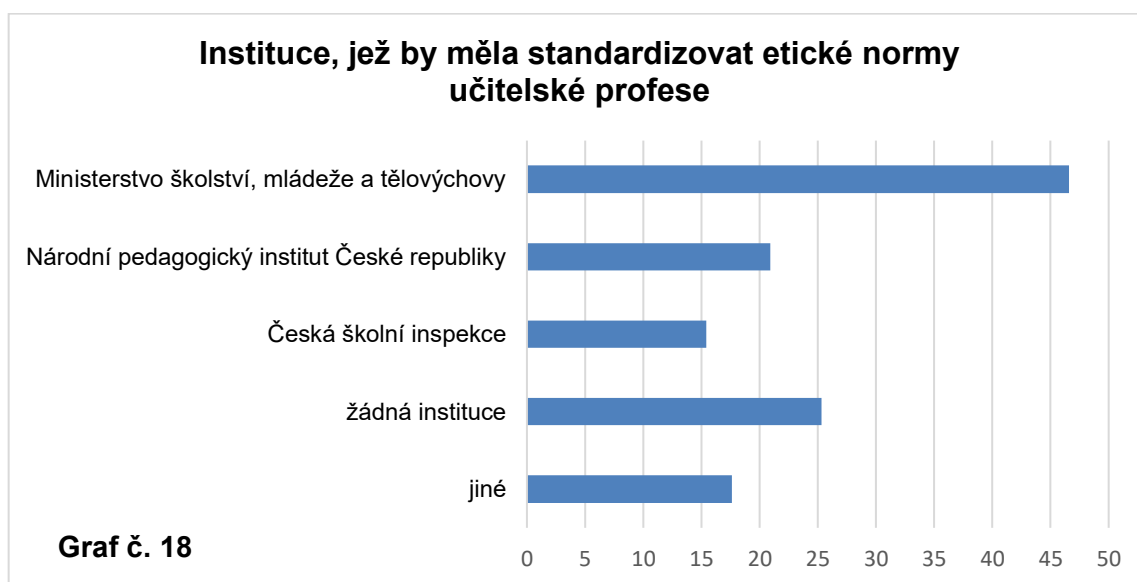
Výše uvedené výsledky výzkumného šetření, naznačující vysokou diskrepanci mezi poradními (resp. asistenčními) pravomocemi pedagogické komory oproti kompetencím vztahujícím se k vymáhání, kontrole a trestání porušování morálních pravidel při výkonu učitelské práce se nejeví jako zvláště neočekávané zjištění vzhledem k tomu, jaké negativní konotace s sebou regulační a kontrolní funkce přináší. Z odpovědí respondentů/ek výzkumného šetření, zveřejněných mimo jiné u otázky č. 17, totiž vyplývá, že se pedagogičtí pracovníci/ce cítí být ve své profesi již dostatečně (spíše však příliš) kontrolováni, řízeni a regulováni, přičemž v pedagogické komoře spatřují pouze další orgán, který je bude při výkonu svého povolání omezovat – jeden z respondentů výzkumného šetření dokonce označil případné regulační a kontrolní pravomoci pedagogické komory jako: *„Další bič na učitele,“* což výše uvedené obavy a skepsi pedagogických pracovníků/nic trefně podtrhuje.

Ačkoliv je jedním z hlavních účelů profesních komor sdružovat členy dané profese, zastupovat je na veřejnosti a být jim mnohdy i metodickou oporou, tak pravomoc vykonávat dohled nad etickým výkonem daného povolání patří mezi základní činnosti realizované předmětnými profesními organizacemi, a to v zájmu zajištění profesionality a vysoké kvality výkonu daného povolání, přičemž je zpravidla legislativně upravena v právních předpisech, které konkrétní profesní komory zřizují. Pokud by tak v budoucnu opětovně došlo na odborné debaty o faktickém a reálném ustavení pedagogické komory, tak by pedagogičtí pracovníci/ce museli počítat s tím, že kromě pomoci i podpory by pedagogická komora měla v předmětu činnosti povinnost vykonávat i takové úkony, které by směřovaly k regulaci, kontrole a sankcím, přičemž by měla kupříkladu i pravomoc odebrat oprávnění vykonávat práci pedagoga, prokázalo-li by se, že se zpronevěřil morálnímu standardu a mravním principům pedagogické profese. Je tak otázkou, zdali by i ti pedagogičtí pracovníci/ce, kteří se k myšlence teoretického zřízení učitelské profesní

organizace vyjádřili v tomto výzkumném šetření pozitivně, nadále o ustavení takové instituce vskutku stáli i poté, co by si plně uvědomovali, jaké klady a zápory to s sebou přináší.

## 20. V případě nezřízení, kdo by podle Vás měl standardizovat etické normy učitelské profese namísto pedagogické komory?

Předmětnou otázkou diplomant zjišťoval, jaká instituce či organizace by měla podle dotázaných respondentů/ek být zodpovědná za standardizaci etických norem učitelské profese namísto potenciálně ustavené pedagogické komory. Respondenti/ky měli na výběr mezi stanovenými variantami: „Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy“, „Národní pedagogický institut České republiky (dříve NIDV a Národní ústav pro vzdělávání)“, „Česká školní inspekce“, „žádná instituce“ a variabilní alternativou „jiné“, přičemž bylo možné zaznamenat i více než jednu možnost odpovědi.



Z údajů, zveřejněných v grafu č. 18, je seznatelné, že nejvíce pedagogických pracovníků/nic by uvítalo, kdyby se standardizace etických norem učitelské profese zhostilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které získalo celkem 118 hlasů (46,6 %). Jako druhá nejschůdnější varianta byla respondenty/kami výzkumného šetření ovšem zvolena možnost „žádná instituce“, která získala 64 odpovědí (25,3 %), což potvrzuje presumpci, že nemalá část pedagogické veřejnosti nepovažuje definování etických norem učitelského povolání za podstatný problém a shledává ji kupříkladu za osobní záležitost každého pedagoga (Vašutová, 2007, s. 43), jak ostatně vyplývá z odpovědí na otázku č. 17. Na třetím místě se s 53 odpověďmi (20,9 %) umístila nově

zřízená instituce Národní pedagogický institut České republiky, která je následována variabilní alternativou „jiné“ s 44 odpověďmi (17,4 %), v níž respondenti/ky nejčastěji uváděli názor, že etické normy a mravní hodnoty si má každý pedagog určovat samostatně či je pro své pracovníky mají standardizovat jednotlivé školy. Nejméně hlasů pak obdržela, jakožto kontrolní orgán, Česká školní inspekce s celkem 39 hlasy (15,4 %).

Podíváme-li se na to, jaké varianty odpovědí byly populární u pedagogických pracovníků/nic ze základního a středního školství, tak zjistíme, že u základních škol byla nejčastěji volena možnost „Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy“ s 52 hlasy (52,5 % z celkového počtu 99 osob ze základního školství), následována variantou „žádná instituce“, v níž se 30 respondentů/ek (30,3 % z celkového počtu 99 osob ze základního školství) vyslovilo proti standardizaci etických norem učitelské profese tzv. „shora“ a akcentovalo potřebu individuální formulace morálních pravidel a mravních principů. Obdobné výsledky lze pozorovat i u respondentů/ek ze středního školství, kde se nejvíce osob vyslovilo pro variantu „Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy“, a to 65 jedinců (42,2 % z celkového počtu 154 osob ze středního školství), přičemž druhou nejčastější možností byla pedagogickými pracovníky/cemi rovněž zvolena varianta „žádná instituce“, když ji uvedlo 50 respondentů/ek (32,5 % z celkového počtu 154 osob ze středního školství).

## **5.2 Souhrnná analýza**

Výzkumné šetření diplomové práce mělo za cíl zmapovat názor pedagogické komunity na možnost teoretického zřízení pedagogické profesní komory jako veřejnoprávní instituce standardizující etické normy učitelské profese. V předmětné kapitole bude provedena souhrnná analýza výsledků výzkumného šetření, jež byly publikovány v kapitole č. 5.1 „Individuální analýza“, a to dle stanovených tematických kategorií: „Etika učitelské profese“ a „Pedagogická komora a její etická funkce“, jak je uvedeno v kapitole č. 4.7 „Koncepte dotazníku“.

### **5.2.1 Etika učitelské profese**

Kategorie „Etika učitelské profese“ se skládala ze 7 dotazníkových otázek, v jejichž rámci diplomant zjišťoval úroveň ztotožnění se pedagogických pracovníků/nic s důležitostmi etiky v učitelské profesi a převládající názor na její možnou standardizaci

skrze jednotný etický kodex či standard učitelské profese, přičemž předmětná kategorie sloužila rovněž jako náhled, zdali výsledky výzkumného šetření v dané oblasti se náhodou nepromítnou na skladbě odpovědí na otázky v rámci kategorie „Pedagogická komora a její etická funkce“. Pokud by totiž například podstatná většina dotázaných respondentů/ek odpověděla na otázky v kategorii „Etika učitelské profese“ negativně, tak by šlo následně důvodně předpokládat, že by se záporný trend v reakcích na dotazy, vztahující se k učitelské etice a její standardizaci, projevil i v povaze odpovědí na otázky týkající se teoretického zřízení pedagogické komory jako profesní organizace zaštiťující etické normy učitelské profese v kategorii „Pedagogická komora a její etická funkce“.

Ze shromážděných odpovědí na otázky dotazníku výzkumného šetření, týkající se etiky učitelského povolání, vyplynulo, že téměř všichni dotázaní respondenti/ky shledávají etiku v učitelské profesi za její důležitou, esenciální součást, uvědomujíc si tak vysoký morální status i odpovědnost své profese, přičemž se zároveň snaží v rámci vlastní praxe řídit obecnými zásadami, byť nepsané, profesní etiky. Na jednotně zaujatém stanovisku dotázaných pedagogických pracovníků/nic k výše uvedené problematice přitom neměl vliv žádný z atributů typu: věk, délka praxe, pohlaví, pracovní pozice či typ příspěvkové organizace, naznačujíc tak paušálně rozšířený kladný názor ve vztahu k profesní etice napříč celou pedagogickou veřejností.

Ačkoliv se téměř všichni pedagogičtí pracovníci/ce vyjádřili, že považují profesní etiku za důležitou součást práce pedagoga a snaží se vždy jednat morálně i v souladu s obecně přijímanými mravními principy, tak se ovšem nadpoloviční většina dotázaných respondentů/ek nechala slyšet, že se v rámci své praxe již setkala s neetickým (resp. amorálním) jednáním ze strany kolegy/ně či vedoucího pracovníka/ce. Usouvztažíme-li výše uvedená zjištění, tedy že téměř všichni pedagogičtí pracovníci/ce považují etiku za důležitou součást učitelské práce a zároveň se sami snaží chovat morálně, s mírou interakce s amorálním jednáním u kolegů/gyň dotázaných pedagogických pracovníků/nic, tak je patrné, že korelace mezi rozsahem uvědomování si důležitosti profesní učitelské etiky se snahou jednat v povolání pedagoga eticky neimplikuje kauzalitu, že by se snad téměř všichni pedagogičtí pracovníci/ce v tuzemsku chovali vždy eticky i morálně. Etika učitelské profese je tak důležitým tématem, kterému je zapotřebí věnovat náležitou pozornost a nepovažovat ji za intimní záležitost každého učitele či snad úplnou samozřejmost, jak někteří pedagogičtí pracovníci/ce deklarují (Vašutová, 2007, s. 43), jelikož jak vyplynulo z výsledků výzkumného šetření, etické jednání pedagogických pracovníků/nic v tuzemsku vskutku samozřejmostí není.

Ve vztahu k otázce týkající se potřeby definovat a formalizovat mravní normy učitelského povolání prostřednictvím etického kodexu či standardu pedagogické profese, což je mimo jiné cílem ustaveným a podporovaným národním vzdělávacím dokumentem Strategie 2020, se odpovědi respondentů/ek začaly již částečně rozcházet. Většina dotázaných pedagogických pracovníků/nic se ovšem vyslovila ke standardizaci etických norem učitelské profese kladně, přičemž zastání měla předmětná varianta odpovědi především u žen, na středních školách a u věkových kategorií nacházejících se pod a do průměru zemí OECD. Z výše uvedeného zjištění je tak patrné, že standardizace profesní etiky učitele má podporu většiny dotázaných pedagogických pracovníků/nic, přičemž jak se sami respondenti/ky výzkumného šetření nechali v rámci reakcí na otázku č. 16 slyšet, tak je zapotřebí definovat etické normy učitelské profese především z toho důvodu, aby bylo patrné: jaké profesní jednání je od učitele žádané, jaké je za hranou a jaké mají učitelé ve vztahu k profesní etice pravomoci (resp. oprávnění) jednat.

S ohledem na skutečnost, že pedagogičtí pracovníci/ce nemají žádný definovaný standard učitelské profese či jednotný etický kodex a zároveň nedisponují jako jiná svobodná povolání plnohodnotnou profesní organizací, jež by etické normy učitelské profese formalizovala, regulovala a vymáhala jejich dodržování, tak byli pedagogičtí pracovníci/ce, účastníci se výzkumného šetření, dotázáni, zdali je profesní etika (příp. dodržování morálního jednání) v jejich respektovaných příspěvkových organizacích některak formálně upravena. Z odpovědí, shráňených od respondentů/ek výzkumného šetření, vyplynulo, že v jisté podobě má profesní etiku upravena většina příspěvkových organizací dotázaných pedagogických pracovníků/nic, přičemž tomu tak je o něco málo více na středních školách než těch základních, ovšem celkové hodnoty jsou si měrou velmi blízko. Je však nutno brát na zřetel, že zastoupených příspěvkových organizací bylo ve výzkumném šetření oproti celkovému počtu respondentů/ek výrazně menší množství (celkem 26), přičemž často pocházeli respondenti/ky ze stejných škol, tedy lze předpokládat, že tito pedagogičtí pracovníci/ce odpovídali v podobném duchu.

Vzhledem k absenci standardu učitelské profese, etického kodexu a profesní pedagogické organizace byli respondenti/ky výzkumného šetření navíc dotázáni, zdali cítí, že se mají v případě výskytu nějakého morálního problému na pracovišti na koho obrátit o radu či pomoc a pokud ano, tak vůči komu by tak učinili. Z odpovědí pedagogických pracovníků/nic vyšlo najevo, že výrazná většina se cítí mít na pracovišti metodickou oporu v otázkách profesní etiky, ačkoliv byla více volena méně deklaratorní varianta odpovědi „spíše ano“ oproti rezolutní „rozhodně ano“. Respondenti/ky výzkumného šetření nejvíce upřednostňovali varianty oslovení vlastního ředitele/ky, kolegy/ně či jiného nadřízeného

pracovníka/ce (např. zástupce/kyně, vedoucí předmětové komise etc.), přičemž mezi nejméně preferované varianty patřily možnosti související s oslovením institucí mimo vlastní organizaci (Česká školní inspekce, zřizovatel). Ačkoliv tedy pedagogičtí pracovníci/ce v tuzemsku dosud nemají oporu v žádném profesním standardu, jednotném etickém kodexu či zastřešující profesní organizaci, tak se ovšem neprokázalo, že by předmětná skutečnost některak zásadně negativně ovlivňovala jejich schopnost řádně a morálně vykonávat pedagogickou práci, jelikož se zdá, že většina respondentů/ek si v otázkách profesní etiky dokáže poradit individuálně vně vlastní organizace.

### 5.2.2 Pedagogická komora a její etická funkce

Předmětná kategorie zahrnovala celkem 7 otázek, v jejichž rámci se diplomant snažil o identifikaci převládajícího názoru dotázaných respondentů/ek na teoretické zřízení pedagogické profesní komory jako veřejnoprávní instituce standardizující etické normy učitelské profese včetně zjištění, jaké klady i zápory pedagogičtí pracovníci/ce spatřují v možném ustavení dané profesní organizace a jaká jiná instituce by případně měla, dle jejich názoru, být za standardizaci i regulaci etických norem učitelské profese zodpovědná.

Výsledky výzkumného šetření odhalily, že zřízení profesní učitelské organizace v podobě pedagogické komory v souvislosti se záštitou etického aspektu učitelské profese se ukázalo být jako značně polarizující téma, které úsudek pedagogické veřejnosti zřetelně rozděluje. I přesto je však z dostupných údajů provedeného výzkumného šetření seznatelné, že mírná nadpoloviční většina dotázaných pedagogických pracovníků/nic se vyslovila **proti** ustavení takové organizace, nepovažujíc ji za potřebnou, prospěšnou ani užitečnou, ačkoliv je nutno poznamenat, že reakce respondentů/ek se pohybovaly ve všech spektrech variant odpovědí, přičemž nejvíce byly zastoupeny stanoviska s méně rezolutními variantami odpovědí typu „spíše ne“ a „spíše ano“, naznačujíc jisté pochyby ohledně validity vlastního přesvědčení.

Zásadní faktor, jenž se projevil mít významný vliv na povahu odpovědí, byl věk jednotlivých respondentů/ek výzkumného šetření, kdy jedinci ve věkových kategoriích „18-25 let“, „26-32 let“ a „33-45 let“ se vyslovovali k ideji zřízení pedagogické komory výrazně méně skepticky oproti respondentům/kám zastupujícím starší věkové kategorie „46-59 let“ včetně „60 a více let“. Příčinou předmětné skutečnosti může být vyšší míra rezervovanosti, prozíravosti a skepse, která je zpravidla více přítomná u starších ročníků

oproti ročníkům mladším, přičemž může vycházet z atributu zkušenosti, obavy ze změny nebo pohodlnosti vyplývající ze zvyku na dosud zaběhnutý stav věcí. Jedna z respondentek výzkumného šetření, zastupujíc věkovou kategorii „46-59 let“, přímo uvedla, že: *„V našem Českém školství jsem ztratila již veškeré iluze a naději na pozitivní změnu,“* což sice nereprezentuje názor všech zúčastněných pedagogických pracovníků/nic na výzkumném šetření v předmětné věkové kategorii, ovšem výstižně vystihuje vliv výše zmíněného atributu zkušenosti a obavy ze změny.

Podobně se dotázaní pedagogičtí pracovníci/ce vyjádřili i k otázce ve vztahu ke zvýšení prestiže učitelské profese ve společnosti v příčinné souvislosti s možným ustavením pedagogické komory, což bývá častým argumentem odborné veřejnosti, že existence funkční profesní organizace vede ke zvýšení profesionalizace i renomé daného povolání, jak uvádí například Vladimíra Spilková (Spilková, 2016, s. 369) a Jaroslava Vašutová (Vašutová, 2007, s. 9 a 11). Respondenti/ky výzkumného šetření se však s tímto postulátem neztotožňují, když nadpoloviční většina z nich vyjádřila záporné stanovisko, přičemž tak tentokrát více učinili pedagogičtí pracovníci/ce ze středního školství oproti těm ze základního školství, kteří se naopak ve větší míře vyslovili proti zřízení pedagogické komory v souvislosti s etickou záštitou učitelské profese. Někteří respondenti/ky dokonce vyjádřili přímo opačný názor v souvislosti se zřízením pedagogické komory v kongruenci se zvýšením věhlasu učitelské profese, když se například jeden z nich nechal slyšet, že: *„Veřejnost dostane zprávu, že se učitelé sami nedokážou chovat ‘slušně’, že na to potřebují komoru, která rozhazuje peníze,“* prezentujíc odlišný pohled na možné negativní konsekvence ve vztahu ke zřízení pedagogické komory.

I přes převládající negativní stanovisko ovšem pedagogičtí pracovníci/ce dokázali nalézt nezanedbatelné množství případných pozitiv, které by zřízení pedagogické komory v konotaci s etickou funkcí přineslo, přičemž nejčastěji akcentovali možnou metodickou funkci i oporu v oblasti profesní učitelské etiky, standardizaci etických norem pedagogické profese i vydávání profesních stanovisek k předmětné problematice a výkon kontrolní činnosti včetně redukce i sankcionování amorálního jednání pedagogických pracovníků/nic. Mezi méně zastoupené klady pak patřilo možné zvýšení prestiže učitelské profese ve společnosti a podpora jednotnosti pedagogických pracovníků/nic. Tato deklarovaná pozitiva obsahově rezonují s potenciálními klady pedagogické komory, které uvádí odborná pedagogická veřejnost, a to jak ve vztahu k etické patronaci učitelského povolání (Rýdl, 2008), tak ke zvýšení renomé pedagogické profese (Spilková, 2016, s. 369).

a zároveň podpoře soudržnosti pedagogických pracovníků/nic v tuzemském školství (Pazdera, 1997, s. 6).

Více respondentů/ek nicméně využilo možnost vyjádřit se, v kontextu zveřejněných výsledků výzkumného šetření nepřekvapivě, k případným negativům souvisejícím s ustavením pedagogické komory jako veřejnoprávní instituce standardizující etické normy učitelské profese, přičemž mezi nejčastěji zastoupenou presumpci patřil názor, že pedagogická komora bude pouze další zbytečnou veřejnou institucí/úřadem, která by akorát rozšířila už tak přebujelou byrokracii v tuzemsku, sdružovala pouze teoretiky mimo pedagogickou praxi a její provoz stál velké množství veřejných finančních prostředků. V předmětné odpovědi se ovšem znatelně projevil faktor neinformovanosti o činnosti i pravomocích profesních komor a zároveň chybné asociace dotázaných pedagogických pracovníků/nic s jinými, již fungujícími, státními institucemi veřejné správy (respondenti/ky patrně často srovnávali s Českou školní inspekcí), jež zapříčinily nepochopení principu fungování profesní komory. Ta totiž není úřadem, v jehož čele stojí nikým nevolení státní úředníci či političtí představitelé, jenž rozhodují o osudu příslušníků dané profese, nýbrž se jedná o samosprávnou profesní organizaci, na kterou byly ze zákona delegovány určité pravomoci související se správou, regulací i dohledem na výkonem konkrétního povolání a za její činnost jsou odpovědní zvolení pracovníci/ce přímo z řad dané profese. Kromě toho, rámec činnosti profesní komory přirozeně značně přesahuje rigidně vymezené kompetence definované v právním předpisu, jenž ji zřizuje, když hájí zájmy jejích členů proti nekompetentním zásahům zvenčí, výrazně přispívá k celkové samostatnosti profese a působí jako obecně sdružující stavovská organizace. Činnost profesních komor je navíc: „...*plně financována z vlastních zdrojů bez přímé závislosti na zdrojích z veřejných rozpočtů,*“ (Šefl, 2011, s. 7) což staví argument některých respondentů/ek o finanční nákladnosti činnosti profesní komory do podstatně méně relevantní roviny.

Mezi další hojně zastoupené záporné (resp. rizika), které pedagogičtí pracovníci/ce v rámci teoretického ustavení pedagogické komory v souvislosti s jejím etickým aspektem akcentovali, patřila obava ze zneužití přirčených pravomocí a neobjektivita při posuzování případů morálních pochybení pedagogů. Předmětná znepokojení jsou ve své podstatě relevantními obavami, ostatně riziko zneužití kompetencí lze identifikovat u každé osoby či instituce, která disponuje ve vztahu k ostatním nějakou mocí a prošetřování zpronevěření se pedagoga vůči morálním zásadám své profese lze realizovat pouze v případě, kdy existuje jasná standardizace (resp. formulace) etického a mravního aspektu učitelské profese. Ačkoliv druhý ze záporů



by se dal efektivně eliminovat jasnou a srozumitelnou formulací etických norem učitelské profese (např. skrze jednotný etický kodex či standard učitelské profese), tak odstranění prvního je takřka neproveditelný úkon, ve své podstatě pouze omezitelný (např. náhodným výběrem členů disciplinární komise, posuzováním morálního pochybení dle platného etického kodexu či standardu – nikoliv skrze subjektivní cítění etc.), jelikož vždy se může objevit někdo, kdo se ze zjištěných, zvyhodňujících či pomstychtivých důvodů zpronevěří morálním zásadám své profese a zneužije pravomoci jemu přisouzené. Pokud bychom se však měli předmětnou obavou striktně řídit v rámci našeho rozhodování, pak by efektivně nemohlo dojít ke vzniku žádné instituce či organizace s pravomocemi ovlivňovat pracovní i občanské životy druhých, a to jednoduše proto, jelikož by nebylo možné zamezit jejich zneužití.

Ostatní negativa, která dotázaní pedagogičtí pracovníci/ce v rámci výzkumného šetření na myšlenku zřízení pedagogické komory ve vztahu k patronaci etické stránky učitelské profese shledali, se týkaly obavy z možného vzniku (popř. prohloubení) korupce napříč pedagogickou veřejností, snížení prestiže učitelské profese, nejistoty z reálné i správné implementace v tuzemském prostředí a vyjádření názoru, že etické normy nelze z povahy věci standardizovat, přičemž ona poslední varianta si vysloužila podporu nemalého množství respondentů/ek. Kdyby však etické normy vskutku nešly standardizovat či jinak formalizovat, pak by jejich kultivaci a definici nevěnovaly ostatní vzdělávací systémy ve světě (např. Spojené království Velké Británie a Severního Irska, Irlská republika, Slovenská republika, Norské království etc. – Mičicová, 2017, s. 5-10), ovšem i některé tuzemské příspěvkové organizace, tolik péče a úsilí v podobě formulace standardu učitelského povolání či vymezení etického kodexu pedagogické profese, jako tomu činily doposud.

S ohledem na myšlenku teoretického zřízení pedagogické profesní komory z hlediska standardizace etických norem učitelské profese byli pedagogičtí pracovníci/ce dále dotázáni, jakými pravomocemi by daná profesní učitelská organizace měla dle jejich názoru disponovat. Respondenti/ky výzkumného šetření se v absolutní většině názorově přikláněli k těm variantám odpovědí, které symbolizovaly poradenskou, metodickou a asistenční funkci v otázkách profesní etiky, přičemž kompetence související s kontrolní i regulační funkcí byly preferovány výrazně méně. Tato skutečnost byla pravděpodobně zapříčiněna negativními vjemy, které kontrolní a vymáhací činnost v respondentech/kách asociuje, přičemž z jejich odpovědí bylo patrné, že se v rámci výkonu své profese cítí být již dostatečně kontrolováni a omezováni. Pravomoc vykonávat disciplinární dohled nad morálním výkonem profese a sankcionovat případné zpronevěření se mravním principům

daného povolání je však jeden z esenciálních prvků předmětu činnosti profesních komor, které se tímto snaží mezi svými členy o zajištění vysoké úrovně profesionality, kvality výkonu a morální integrity profese, kterou spravují. Přirozeně tak není možné požadovat, aby potenciálně zřízená pedagogická komora standardizovala etické normy učitelské profese, k čemuž se většina respondentů/ek vyjádřila kladně, ale již odmítat, aby se zajistila svojí činností o dodržování těchto norem mezi vlastními členy.

Na závěr byli pedagogičtí pracovníci/ce, účastníci se výzkumného šetření, dotázáni, jaká instituce by v případě nezřízení pedagogické komory měla být za standardizaci a formulaci etických norem učitelské profese zodpovědná. Z odpovědí respondentů/ek vyplynulo, že zdaleka nejvíce preferovaná instituce, která by se tohoto břímě měla zhostit, je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, což se nemusí jevit jako zvláště neočekávaná volba, vzhledem k tomu, že se jedná o přední tuzemskou instituci zodpovědnou za směr a vývoj vzdělávací politiky. Podstatně zajímavější ovšem byla druhá nejčastěji preferovaná varianta odpovědi, a tou byla „žádná instituce“. Ačkoliv se tedy téměř všichni pedagogičtí pracovníci/ce v rámci výzkumného šetření vyjádřili, že považují etiku učitelské profese za její velmi důležitou součást, většina respondentů/ek uvedla, že se při své pedagogické praxi již setkala s amorálním jednáním ze strany svého kolegy/ně a zároveň se většina respondentů/ek vyjádřila kladně ke standardizaci etických norem učitelské profese, tak přesto se nezanedbatelná část pedagogických pracovníků/nic nechala slyšet, že by za formulaci a definici etických norem pedagogického povolání neměla být zodpovědná žádná instituce, ponechávajíc tak jejich formulaci na libovůli kterékoliv příspěvkové organizaci jednotlivě či každém pedagogovi samostatně. Mezi ostatní, méně favorizované varianty, pak respondenti/ky volili možnost nově vzniklé státní vzdělávací instituce v podobě Národního pedagogického institutu České republiky (vzniklý fúzí NIDV a Národního ústavu pro vzdělávání České republiky) a České školní inspekce, jejichž množství podporujících hlasů ovšem bylo v kontextu výše uvedených odpovědí spíše zanedbatelné.

### **5.3 Shrnutí a diskuse výzkumu**

Výzkumné šetření diplomové práce, které bylo realizováno v průběhu ledna a února 2020 mezi pedagogickými pracovníky/cemi splňujícími kritéria dle stanoveného výběrového souboru, přineslo zajímavé poznatky a odhalení směrem k problematice, které se v rámci odborných publikací a závěrečných prací s pedagogickou tematikou nevěnuje příliš mnoho hlavního prostoru, zabývajíc se jí většinou pouze okrajově

a již neřešíc otázku, zdali učitelé/ky v České republice pocítují absenci zastřešující učitelské profesní organizace ve vztahu k etické záštitě svojí profese, jako tomu mají zástupci jiných renomovaných povolání v tuzemsku a jestli by vůbec stáli o ustavení takové organizace v podobě samosprávné profesní komory. Zjištění této skutečnosti bylo účelem realizovaného výzkumného šetření, které mimo jiné rovněž poskytlo odpovědi na stanovené a níže uvedené výzkumné otázky.

**VO č. 1:** Jaký je mezi pedagogickými pracovníky/cemi ze základních i středních škol převládající názor na zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávní instituce standardizující etické normy učitelské profese? Respondenti/ky výzkumného šetření se v mírné nadpoloviční většině vyjádřili ve vztahu k teoretickému ustavení pedagogické komory negativně, nepovažují ji za důležitou ani potřebnou organizaci, jejíž zřízení by bylo ku prospěchu učitelské komunity a zároveň vedlo ke zvýšení morální integrity pedagogické profese.

**VO č. 2:** Jakými kompetencemi by případná pedagogická komora měla z hlediska záštity etických norem a morálního standardu učitelské profese disponovat? Respondenti/ky výzkumného šetření se v podstatné většině nechali slyšet, že má-li být pedagogická profesní komora v budoucnu vskutku ustavena, tak pravomoci, jimiž by měla ve vztahu k etické záštitě pedagogické profese disponovat, jsou vykonávat výhradně metodickou a poradní činnost v případech a otázkách souvisejících s profesní učitelskou etikou, přičemž kompetence asociující regulační, kontrolní a vymáhací činnosti si vysloužily výrazně menší podporu a pedagogická komora by tedy těmito pravomocemi ve vztahu ke svému předmětu činnosti disponovat neměla.

Usouvztažíme-li odpovědi na výše uvedené výzkumné otázky se stanoveným cílem diplomové práce, jenž byl definován směrem k identifikaci a deskripci přístupu pedagogických pracovníků/nic ze základních a středních škol k možnosti zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávní instituce zaštiťující etické normy a morální standard učitelské profese z hlediska jejich preferencí, posouzení potřebnosti instituce a její užitečnosti, tak lze konstatovat, že předmětný cíl byl naplněn a jeho splnění bylo dosaženo. Postoj dotázaných pedagogických pracovníků/nic se ve vztahu k řešené problematice značně rozcházel, což poukázalo na podstatnou rozdílnost názorového spektra vně učitelské komunity, ovšem i přesto se mírná nadpoloviční většina respondentů/ek vyslovila k ideji teoretického zřízení pedagogické profesní komory v souvislosti s etickou záštitou učitelské profese negativně, přičemž nebyla považována za užitečnou a v kombinaci s etickou funkcí ani potřebnou organizaci, která by byla ku

prospěchu pedagogickým pracovníkům v rámci výkonu jejich profese, a to i přesto, že se ke standardizaci etických norem učitelské profese většina respondentů/ek vyjádřila v pozitivním duchu.

Ačkoliv tedy větší část dotázaných pedagogických pracovníků/nic zastává názor, že by učitelská profese měla mít definovány obecně závazné etické normy (např. skrze standard pedagogické profese či jednotný etický kodex), tak již nesouhlasí s tím, aby za jejich stanovení, regulaci a kontrolu dodržování byla zodpovědná soliterní profesní učitelská organizace v podobě pedagogické komory. Důvodů, proč se respondenti/ky výzkumného šetření stavili k ideji zřízení pedagogické komory v konotaci s etickou funkcí odmítavě, vyjádřili dotázaní pedagogičtí pracovníci/ce mnoho (např. nárůst byrokracie, riziko zneužití prisouzených kompetencí, korupce etc.), přičemž se v povaze odpovědí mnohdy projeví faktory skepse vůči ustavení nové veřejnoprávní organizace (ač samosprávné), neinformovanosti o účelu i pravomocích profesních komor a přesvědčení o nemožnosti i zbytečnosti standardizace etických norem učitelské profese.

Hlavní identifikátor, který se projevil svým významným vlivem na povahu odpovědí se nakonec neukázal být typ příspěvkové organizace v závislosti na úrovni poskytovaného vzdělávání, odkud respondenti/ky výzkumného šetření pocházeli, ovšem spíše věk jednotlivých pedagogických pracovníků/nic, když ti z nich, kteří se nacházeli nad věkovými kategoriemi do 45 let, vyjadřovali v 2,5krát vyšší míře negativní stanovisko vůči ustavení pedagogické profesní komory v konotaci s etickou funkcí oproti ročníkům mladším, které byly ideji zřízení pedagogické komory v souvislosti s etickou patronací učitelské profese podstatně více nakloněny. U starších respondentů/ek se tak prokázala značná míra rezervovanosti a opatrnosti vůči změnám a novým koncepcím, které zapříčinily výrazně vyšší úroveň skepse a zaujetí negativního postoje k propírané problematice. I přes výše uvedené je však nutno podotknout, že negativní trend odpovědí převažoval napříč všemi stanovenými věkovými kategoriemi, odlišujíc se pouze v intenzitě vyjádření záporného stanoviska, což nasvědčuje skutečnosti, že ač se reakce respondentů/ek výzkumného šetření pohybovaly ve všech nabízených variantách odpovědí, přičemž převažovaly méně rezolutní možnosti odpovědí v podobě „spíše ne“ a „spíše ano“, tak je ovšem patrné, že většina dotázaných pedagogických pracovníků/nic si ustavení profesní pedagogické komory nepřeje.

## ZÁVĚR

Učitelství povolání ve své podstatě naplňuje znaky pomáhající profese, pro níž je příznačná výrazná etická funkce a morální aspekt v souvislosti se vzděláváním nových členů společnosti, jejich výchovy a působení jako morálního vzoru pro děti, žáky a studenty. Standardizace etických norem učitelství profese ovšem v tuzemsku úplně absentuje, přičemž není formulován ani jednotný etický kodex, který by osvětlil, jaké profesní jednání je od učitelů žádané, jaké je za hranou a jaké mají učitelé ve vztahu k profesní etice pravomoci (resp. oprávnění) jednat, což může často vést k tomu, že pedagogičtí pracovníci nemají představu o tom, co se od nich v oblasti profesní etiky očekává a vyžaduje. Za ustavení a formulaci předmětných dokumentů včetně definice pravidel a mantinelů profesní etiky přitom bývají u ostatních pomáhajících profesí zpravidla zodpovědné profesní samosprávné organizace, které etický výkon a morální integritu daného povolání zajišťují. Učitelé v tuzemsku nicméně zároveň nedisponují ani žádnou samosprávnou a sdružující profesní organizací, legislativně zřízenou, která by mravní principy učitelství povolání definovala i regulovala, ačkoliv se o jejím ustavení vedou odborné debaty mezi pedagogickou veřejností již od posledního století druhého tisíciletí.

Jaký je však názor pedagogických pracovníků/nic ze základních a středních škol na teoretické ustanovení pedagogické komory jako instituce zájmové samosprávy zastávající funkci etické a mravní patronace učitelství profese? Stáli by pedagogičtí pracovníci/ce o takovou organizaci a považovali by ji ku prospěchu a rozvoji morální integrity vlastní profese? Zjistit předmětnou skutečnost bylo cílem této diplomové práce, jež se snažila identifikovat a deskribovat přístup pedagogických pracovníků/nic ze základních a středních škol k možnosti zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávní instituce zajišťující etické normy a morální standard učitelství profese z hlediska jejich preferencí, posouzení potřebnosti organizace a její užitečnosti. Na výše uvedený cíl byly následně navázány dvě výzkumné otázky, které k jeho naplnění svým dílem přispěly. Jednalo se o následující výzkumné otázky:

- Jaký je mezi pedagogickými pracovníky/cemi ze základních i středních škol převládající názor na zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávní instituce standardizující etické normy učitelství profese?
- Jakými kompetencemi by případná pedagogická komora měla z hlediska záštity etických norem a morálního standardu učitelství profese disponovat?

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že většina dotázaných pedagogických pracovníků/nic ze základních i středních škol se staví k myšlence teoretického zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávního subjektu standardizujícího etické normy učitelské profese negativně, přičemž nejčastěji byly uváděny takové důvody, jako je např.: nárůst byrokracie, riziko zneužití pravomocí, nemožnost standardizovat etické normy a vznik (popř. zvýšení) korupce. Ačkoliv podstatná část z vyřknutých negativ se jeví být racionálními obavami, vycházejíc z relevantních atributů, tak na některých odpovědích se ovšem projevila jistá míra neinformovanosti ve vztahu k tomu, co profesní komory v tuzemských podmínkách představují za organizace, když si je někteří respondenti/ky asociovali s úřady či jinými orgány veřejné správy namísto institucemi profesní samosprávy, přičemž jim přisuzovali související vlastnosti, charakter a pravomoci. Tato míra neinformovanosti se velmi pravděpodobně projevila na části poskytnutých negativních stanovisek v rámci realizovaného výzkumného šetření. Má-li se tak někdo z řad pedagogické veřejnosti v budoucnu pokusit o opětovné zažehnutí odborných debat ve věci ustavení pedagogické komory, pak je nasnadě, aby věnoval značnou část svého úsilí a argumentace tomu, aby pedagogickým pracovníkům/cím velmi srozumitelně, jasně, a především pravdivě vysvětlil, co myšlenka zřízení pedagogické komory skýtá, jaký by byl hlavní důvod její existence (tj. že má být jistým protipólem vůči státním vzdělávacím institucím a zvláště zastupovat hlas pedagogické veřejnosti na poli vzdělávací politiky), jak by se lišila od ostatních vzdělávacích institucí a jaké by byly její pravomoci.

Obávám se však, že ani to by nemuselo stačit ke změně převládajícího negativního veřejného mínění, jelikož staví-li se nadpoloviční většina pedagogických pracovníků/nic skepticky již k ideji zřízení pedagogické komory ve vztahu k jejímu etickému aspektu, což je funkce, která je esenciální pro každou legislativně zřízenou profesní komoru v tuzemsku, tak se lze pouze domnívat, jak by se pedagogičtí pracovníci/ce vyjadřovali k podstatně kontroverznějším vlastnostem a kompetencím případné pedagogické profesní komory, jako je například institut povinného členství či přisuzování a odebírání kvalifikace vykonávat pedagogickou činnost. Dovolím si tvrdit, že by negativní trend odpovědí pouze nabral na intenzitě, nehledě na skutečnost, že by zde stále existoval neméně významný problém související se značnou hierarchizací učitelské profese, který ustavení jednotné učitelské profesní organizace podstatně stěžuje.

Ve vztahu k případným kompetencím ustavené pedagogické profesní komory v souvislosti s její etickou funkcí z výzkumného šetření dále vyplynulo, že se pedagogičtí pracovníci/ce vyjádřili pozitivně v podstatně vyšší míře k takovým pravomocem, které asociovaly poradní, metodickou a asistenční funkci, tedy aby pedagogická komora plnila

především roli zastřešující učitelské organizace ve smyslu opory a podpory pedagogických pracovníků/nic v otázkách profesní etiky, oproti těm pravomocím, které symbolizovaly regulaci, kontrolu a vymáhání dodržování morálního jednání v souladu s mravními principy učitelské profese. Etickou funkci profesních komor ovšem nelze oklestit pouze na metodickou pomoc, jelikož dohled nad morálním výkonem povolání, které daná profesní komora spravuje, je legislativně upravený předmět činnosti, kterou profesní komory vykonávají a jež se tím snaží o zajištění profesionality, kvality výkonu a morální integrity své profese. Pokud by tak v budoucnu vskutku došlo na obnovení odborných debat ohledně ustavení zastřešující profesní učitelské organizace v podobě pedagogické komory, pak by museli pedagogičtí pracovníci/ce počítat s tím, že by kromě pomoci i podpory v oblasti profesní etiky byla pedagogická komora zodpovědná rovněž za formulaci etických norem učitelské profese, kontrolu dodržování morálního jednání a také sankcionování v těch případech, zpronevěřili-li se její člen mravním principům své profese.

Je však nasnadě připomenout, že hlavním účelem standardizace etických norem učitelské profese přirozeně není umožnit jejich regulaci i kontrolu ze strany státních vzdělávacích institucí či samosprávné profesní organizace v podobě pedagogické komory a získat tak další nástroj k dozoru nad prací učitelů, jak se někteří jedinci z řad respondentů/ek výzkumného šetření s obavami domnívali, nicméně jde především o jejich interiorizaci mezi jednotlivými pedagogickými pracovníky/cemi, tedy aby vnímali jejich existenci a v ideálním případě se s nimi i vnitřně ztotožnili. Jakmile totiž dojde k nastolení takového sociálního prostředí, v němž bude naprosto jasné, jaké jednání je morálně správné a jaké nesprávné, tak sice lze etické normy neakceptovat, ale již je nelze vědomě ignorovat či se vymlouvat na jejich formální absenci (Dorotíková, 2003, s. 8). Ustavení zastřešující profesní učitelské organizace by mohlo podpořit vznik takového sociálního klimatu a napomoci nastolení morálního ekvilibria vně tuzemské pedagogické komunity.

V souvislosti se zveřejněnými výsledky výzkumného šetření a v kontextu výše uvedených skutečností tak lze deklarovat, že stanovený cíl diplomové práce byl naplněn a výzkumné otázky byly zodpovězeny. Realizované výzkumné šetření na téma teoretického zřízení pedagogické profesní komory v konotaci s etickou záštitou učitelské profese je zajímavou sondou do názorového spektra pedagogické veřejnosti ze základních a středních škol ve vztahu k ideji možného ustavení zastřešující profesní učitelské organizace z hlediska jejího etického aspektu, přičemž teoretická část práce zase shrnuje informace, dosavadní stav a úroveň poznatků ve věci zkoumané a zároveň netradiční problematiky zřízení profesní komory v podmínkách tuzemského pedagogického prostředí.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ADAMOVÁ, Lenka, DUDÁK, Vladislav a Václav VENTURA. *Základy filosofie, etiky: základy společenských věd: pro střední školy*. 4. vyd. Praha: Fortuna, 2010. 149 s. ISBN 80-7168-905-X.

ARTHUR, James, DAVIDSON, Jon & Malcolm LEWIS. *Professional Values and Practice: Achieving the Standards QTS*. New York: Routledge, 2005. 179 s. ISBN 978-0-415-31727-6.

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. 292 s. ISBN 80-7113-111-3.

CAMPBELL, Elizabeth. *The ethical teacher*. Philadelphia: Open University Press, 2003, 178 s. ISBN 0-335-21218-2.

CARR, David. *Moral Values and the Teacher: Beyond the Pastoral and the Permissive* [online]. Salisbury: Philosophy of Education Society of Great Britain, 1993, vol. 27(2). 193-227 s. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9752.1993.tb00655.x>

COFFEY, Amanda a Paul ATKINSON. *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996. 216 s. ISBN 0-8039-7053-6.

DALBERG-ACTON, John Emerich Edward. *Historical Essays and Studies* [online]. London: Macmillan, 1907. 544 s. Dostupné z: [http://oll-resources.s3.amazonaws.com/title/s/2201/Acton\\_1479\\_Bk.pdf](http://oll-resources.s3.amazonaws.com/title/s/2201/Acton_1479_Bk.pdf)

DELEUZE, Gilles. *Spinoza: praktická filosofie*. Praha: OIKOYMENH, 2016. 121 s. ISBN 978-80-7298-521-0.

DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Morálka a sociální soudržnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 150 s. ISBN 978-80-7290-631-4.

DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. 105 s. ISBN 80-7290-102-8.



DYTRT, Zdeněk a kol. *Manažerská etika v otázkách a odpovědích*. Brno: Computer Press, 2011. 200 s. ISBN 978-80-251-3344-6.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FENG, Su & Bart MCGETTRICK. *Professional Ethics: Education for a Humane Society*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2012. 168 s. ISBN 978-1-4438-3630-2.

FIALA, Josef a Pavel MATES. *Komory podnikatelů a komory svobodných povolání*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 197 s. ISBN 80-210-0983-7.

GÖBELOVÁ, Taťána. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. 119 s. ISBN 978-80-7464-808-3.

GLUCHMANOVÁ, Marta. *The importance of ethics in the teaching profession* [online]. Procedia: Social and Behavioral Sciences 176. Košice – Technical University of Kosice, 2015. 509-513 s. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815005418>

HORZINKOVÁ, Eva a Zdeněk FIALA. *Správní právo hmotné: obecná část*. 3. aktualizované vydání. Praha: Leges, 2019. 224 s. ISBN 978-80-7502-353-7.

JANÍK, Tomáš, PÍŠOVÁ, Michaela a Vladimíra SPILKOVÁ. *Standardy v učitelské profesi: zahraniční přístupy* [online]. Praha: Orbis Scholae, 2014, vol. 8(3). 133-158 s. ISSN 2336-3177. Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/cascislo/4322/OS\\_3\\_2014.pdf](https://karolinum.cz/data/cascislo/4322/OS_3_2014.pdf)

JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2018. 302 s. ISBN 978-80-7553-414-9.

JANOTOVÁ, Helena a kol. *Profesní etika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. 96 s. ISBN 80-868-6142-2.

KELLY, Albert Victor. *Education and Democracy: Principles and Practices*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995. 221 s. ISBN 1-85396-205-8.

KOCIÁNOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOHOUTEK, Rudolf. 2010. *Význam etiky a estetiky ve společnosti: Sociální pedagogika* [online]. Brno: Institut mezioborových studií [cit. 2019-11-18]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1001/vztahy-etiky-chovani-a-prozivani-a-zdravi>

KOLÁŘ, Petr a Vladimír SVOBODA. *Logika a etika: úvod do metaetiky*. Praha: Filosofia, 1997. 280 s. ISBN 80-7007-100-1.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. 252 s.

KOUDELKA, Zdeněk. *Profesní komory s povinným členstvím*. Třebíč: Západomoravská vysoká škola Třebíč, 2012, č. 1. 81-94 s. ISSN 1804-837.

LINDEROVÁ, Ivica, SCHOLZ, Petr a Michal MUNDUCH. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. 62 s. ISBN 978-80-88064-23-7.

MIČICOVÁ, Barbora. *Profesní komory pedagogů/pedagogických pracovníků ve vybraných evropských zemích* [online]. Praha: Kancelář Poslanecké sněmovny, 2017. 11 s. ISSN 2533-4131. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=138278>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: MŠMT, 2014. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. *Pedagogičtí pracovníci v regionálním školství podle údajů z Informačního systému o platech (ISP)*. Praha: MŠMT, 2018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/50642/download/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+*. Praha: MŠMT, 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/51582/>

MOLNÁR, Zdeněk a kol. *Pokročilé metody vědecké práce*. Zeleneč: Profess Consulting, 2012. 170 s. ISBN 978-80-7259-064-3.

MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. 334 s. ISBN 978-80-7325-386-8.

MÜLLEROVÁ, Libuše a Karel B. MÜLLER. *Profesní komory jako součást občanské společnosti* [online]. Praha: Český finanční a účetní časopis, 2013, roč. 3. 20-34 s. DOI: 10.18267/j.cfuc.349. Dostupné z: [https://cfuc.vse.cz/artkey/cfu-201303-0003\\_Profesni-komory-jako-soucast-obcanske-spolecnosti.php](https://cfuc.vse.cz/artkey/cfu-201303-0003_Profesni-komory-jako-soucast-obcanske-spolecnosti.php)

Národní institut dalšího vzdělávání [online]. *Archiv projektů ESF: karierní systém*. Praha: NIDV, 2015 [cit. 2019-12-27]. Dostupné z: <http://projekty.nidv.cz/projekty/archiv-projektu-esf/140-karierni-system>

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

*Návrh zákona o pedagogické komoře České republiky* [online]. Učitelské listy. Praha: Agentura STROM, 1997, roč. 4(9). 9 s. ISSN 1210-6313. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2017/01/jana-hruba-dokumenty-141-pedagogicka.html>

NEČADOVÁ, Věra. *Etika v podnikání: studijní opora*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2015. 271 s. ISBN 978-80-88064-04-6.

OECD [online]. *Talis 2018 results: teachers and school leaders as lifelong learners*. Paříž: OECD Publishing, 2019. ISBN 978-92-64-75256-6. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/2020/TALIS\\_2018\\_mezinarodni\\_zprava\\_CZ/html5/index.html?&locale=ENG&pn=3](http://www.csicr.cz/html/2020/TALIS_2018_mezinarodni_zprava_CZ/html5/index.html?&locale=ENG&pn=3)

OCHRANA, František. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, 2019. 146 s. ISBN 978-80-246-4200-0.

PALOUŠ, Radim a Aleš PRÁZNÝ. *Filosofie výchovy: Pedagogické založení filosofie u Jana Patočky* [online]. Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, 2007, roč. 2. 108-113 s. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1369&lang=cs>

PALOUŠ, Radim a Aleš PRÁZNÝ. *Odpovědnost*. Praha: Karolinum, 2012. 123 s. ISBN 978-80-246-2083-1.

PÁVKOVÁ, Karolína. *Profesní standardy učitele v Anglii, Walesu a Severním Irsku* [online]. Praha: Orbis Scholae, 2014, roč. 8(3). 71-85 s. ISSN 2336-3177. Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/cascislo/4322/OS\\_3\\_2014.pdf](https://karolinum.cz/data/cascislo/4322/OS_3_2014.pdf)

PAVLÍK, Marek a kol. *Společenská odpovědnost organizace: CSR v praxi a jak s ním dál*. Praha: Grada Publishing, 2010. 176 s. ISBN 978-80-247-3157-5.

PAZDERA, Bedřich. *K potřebě vzniku Komory* [online]. Učitelské listy. Praha: Agentura STROM, 1997, roč. 4(10). ISSN 1210-6313. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2017/01/jana-hruba-dokumenty-141-pedagogicka.html>

Pedagogická komora, 2018. *Proč vznikl spolek Pedagogická komora?* [online]. Praha: 29.11.2018 [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2017/10/proc-vznika-spolek-pedagogicka-komora.html>

PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. 220 s. ISBN 978-80-246-2636-9.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 3., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 208 s. ISBN 978-80-247-2448-5.

PLHOŇOVÁ, Věra. *Etické jednání a společenská odpovědnost* [online]. Znojmo: Soukromá vysoká škola ekonomická Znojmo, 2013. 95 s. ISBN 978-80-87314-35-7. Dostupné z: <https://docplayer.cz/899944-Eticke-jednani-a-spolecenska-odpovednost.html>

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.

RICOEUR, Paul. *Před morálním zákonem: Etika* [online]. Reflexe: filosofický časopis. Praha: OIKOYMENH, 1992, roč. 05-06. 12 s. ISSN 0862-6901. Dostupné z: [https://www.reflexe.cz/Reflexe\\_05-06/Pred\\_moralnim\\_zakonom\\_etika.html](https://www.reflexe.cz/Reflexe_05-06/Pred_moralnim_zakonom_etika.html)

RÝDL, Karel. *Kantor nemůže být Bůh, který umí všechno* [online]. Učitelské noviny. Praha: Gnosis, 2008, roč. 24. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2483>

RÝDL, Karel: *Pedagogická komora v tradicích reformy správy a řízení školství* [online]. Učitelské listy. Praha: Agentura STROM, 1998, roč. 24. ISSN 1210-6313. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2017/01/jana-hruba-dokumenty-141-pedagogicka.html>

SEKNIČKA, Pavel a Anna PUTNOVÁ. *Etika v podnikání a hodnoty trhu*. Praha: Grada Publishing, 2016. 200 s. ISBN 978-80-2475-545-8.

SCHWIMMER, Marina & Bruce MAXWELL. *Codes of ethics and teacher's professional autonomy* [online]. Montréal: Ethics and Education, 2017, roč. 12(2). 141-152 s. ISSN: 1744-9650. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1287495>

SLÁDEČEK, Vladimír. *Obecné správní právo*. 4., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2019. 512 s. ISBN 978-80-7598-564-4.

SOKOL, Jan. *Etika, život, instituce: Pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2014. 260 s. ISBN 978-80-7429-223-1.

SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. 7 vyd. Praha: Vyšehrad, 2019. 368 s. ISBN 978-80-7601-190-8.

SOTOLÁŘ, Zdeněk. 2017. *Chybí nám reprezentativní zastoupení učitelské profese* [online]. Praha: Albatros Media [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: [http://www.ceskaskola.cz/2017/02/anketa-ceske-skoly-potrebuji-ucitele\\_3.html](http://www.ceskaskola.cz/2017/02/anketa-ceske-skoly-potrebuji-ucitele_3.html)

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989. Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání?* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, roč. 66(4). 368–395 s. ISSN 2336-2189.

STAŠA, Josef. *Úvod do českého správního práva*. 4. dopl. vyd. Praha: Policejní akademie České republiky, 2003. 187 s. ISBN 80-7251-067-3.

ŠEFL, Vladimír. *Dny práva: Financování profesních komor s povinným členstvím* [online]. Brno: Masarykova Univerzita, 2011. Dostupné z: [https://www.law.muni.cz/sborniky/dny\\_prava\\_2011/files/prispevky/02%20FINANC/Vladimir%20Sefl.pdf](https://www.law.muni.cz/sborniky/dny_prava_2011/files/prispevky/02%20FINANC/Vladimir%20Sefl.pdf)

ŠVARCOVÁ, Iva. *Etika výchovy* [online]. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, 2015. 59 s. Dostupné z: <https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/Etika%20v%C3%BDchovy%20studijn%C3%AD%20text%20k%20projektu%20-%20final.pdf?redirected>

The General Teaching Council for Northern Ireland. *Governance* [online]. GTCNI, 2019 [cit. 2020-03-08]. Dostupné z: <https://gtcni.org.uk/about-us/governance>

The General Teaching Council for Scotland. *Becoming a Teacher* [online]. GTCS, 2020 [cit. 2020-03-08]. Dostupné z: <https://www.gtcs.org.uk/registration/becoming-a-teacher.aspx>

The Teaching Council. *Why Do I Need to Register?* [online]. The Teaching Council, 2020 [cit. 2020-03-07]. Dostupné z: <https://www.teachingcouncil.ie/en/Registration/Why-do-I-need-to-register/>

THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. 167 s. ISBN 80-7178-806-6.

TSVYK, Vladimir A. & Irina V. TSVYK. *Moral values of professional activity in information society* [online]. Moskva: RUDN University, 2019, vol. 19(3). 530-542 s. DOI: 10.22363/2313-2272-2019-19-3-530-542. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/337942128\\_Moral\\_values\\_of\\_professional\\_activity\\_in\\_information\\_society](https://www.researchgate.net/publication/337942128_Moral_values_of_professional_activity_in_information_society)

TURECKIOVÁ, Michaela. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.

VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 258 s. ISBN 978-80-7435-257-7.

VALÍKOVÁ, Veronika. 2017. *Nedržíme při sobě a nedokážeme se navzájem podporovat* [online]. Praha: Albatros Media [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: [http://www.ceskaskola.cz/2017/02/anketa-ceske-skoly-potrebuji-ucitele\\_6.html](http://www.ceskaskola.cz/2017/02/anketa-ceske-skoly-potrebuji-ucitele_6.html)

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. 77 s. ISBN 80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-405-2.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

ŽÁČKOVÁ, Dana. *Etika v dějinách filozofie*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2004. 73 s. ISBN 80-86723-06-2.

### **Právní předpisy:**

Act 2014 anaw 5, *Education* [online]. Wales. Dostupné z: [http://www.legislation.gov.uk/anaw/2014/5/pdfs/anaw\\_20140005\\_en.pdf](http://www.legislation.gov.uk/anaw/2014/5/pdfs/anaw_20140005_en.pdf)

Act No. 8/2001, *The Teaching Council* [online]. Irská republika. Dostupné z: <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2001/act/8/enacted/en/html?q=teaching+council&years=2001>

Order No. 1759/1998, *The Education* [online]. Severní Irsko. Dostupné z: <http://www.legislation.gov.uk/nisi/1998/1759>

Order No. 215/2011, *Public Services Reform, Education* [online]. Skotsko. Dostupné z: [http://www.legislation.gov.uk/ssi/2011/215/pdfs/ssi\\_20110215\\_en.pdf](http://www.legislation.gov.uk/ssi/2011/215/pdfs/ssi_20110215_en.pdf)

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 220/1991 Sb., o České lékařské komoře, České stomatologické komoře a České lékárnické komoře, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 381/1991 Sb., o Komoře veterinárních lékařů České republiky, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 301/1992 Sb., o Hospodářské komoře České republiky a Agrární komoře České republiky, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 358/1992 Sb., o notářích a jejich činnosti (notářský řád), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 360/1992 Sb., o výkonu povolání autorizovaných architektů a o výkonu povolání autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 523/1992 Sb., o daňovém poradenství a Komoře daňových poradců České republiky, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 85/1996 Sb., o advokacii, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 120/2001 Sb., o soudních exekutorech a exekuční činnosti (exekuční řád), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 417/2004 Sb., o patentových zástupcích a o změně zákona o opatřeních na ochranu průmyslového vlastnictví, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 93/2009 Sb., o auditorech, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů.



## **SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek č. 1	Typologie profesních hodnot	20
Obrázek č. 2	Strukturální pohled na profesní kompetence	35

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1	Vyjádření odpovědí na otázku č. 14 dle věkových kategorií	73
--------------	---	----

## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1	Souhlas s využitím dotazníku	60
Graf č. 2	Typ příspěvkové organizace	61
Graf č. 3	Pohlaví	61
Graf č. 4	Věk	62
Graf č. 5	Délka praxe	63
Graf č. 6	Pracovní pozice	64
Graf č. 7	Důležitost etiky v práci učitele	65
Graf č. 8	Respektování obecných zásad etiky	66
Graf č. 9	Regulace profesní etiky v organizaci	67
Graf č. 10	Zkušenost s amorálním jednáním	68
Graf č. 11	Opora při řešení morálních problémů	69
Graf č. 12	Metodická opora v oblasti etiky	70
Graf č. 13	Definování etiky učitelské profese	71
Graf č. 14	Pedagogická komora jako orgán zaštiťující etické normy učitelské profese	72
Graf č. 15	Prospěšnost a užitečnost pedagogické komory	74
Graf č. 16	Zvýšení prestiže učitelské profese v souvislosti se zřízením pedagogické komory	79
Graf č. 17	Kompetence pedagogické komory	80
Graf č. 18	Instituce, jež by měla standardizovat etické normy učitelské profese	82

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	Dotazník	109
Příloha č. 2	Text mailu – žádost o zapojení do dotazníkového šetření	112

## Příloha č. 1: Dotazník

<b>1. Souhlasíte s využitím Vámi vyplněného dotazníku pro výzkumné účely diplomové práce?</b>
<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> ne
<b>2. V jakém typu příspěvkové organizace v současné době pracujete?</b>
<input type="checkbox"/> základní škola <input type="checkbox"/> střední škola
<b>3. Jaké je vaše pohlaví?</b>
<input type="checkbox"/> muž <input type="checkbox"/> žena
<b>4. Jaký je váš věk?</b>
<input type="checkbox"/> 18-25 let <input type="checkbox"/> 26-32 let <input type="checkbox"/> 33-45 let <input type="checkbox"/> 46-59 let <input type="checkbox"/> 60 a více let
<b>5. Jak dlouho již pracujete ve školství?</b>
<input type="checkbox"/> do 1 roku <input type="checkbox"/> 1-5 let <input type="checkbox"/> 6-10 let <input type="checkbox"/> 11-14 let <input type="checkbox"/> 15 a více let
<b>6. Jaká je vaše pracovní pozice ve škole?</b>
<input type="checkbox"/> učitel/ka <input type="checkbox"/> vedoucí učitel/ka <input type="checkbox"/> zástupce/kyně <input type="checkbox"/> ředitel/ka
<b>7. Myslíte si, že je etika (resp. morální jednání) v práci učitele/ky důležitá?</b>
<input type="checkbox"/> rozhodně ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> rozhodně ne <input type="checkbox"/> nevím
<b>8. Řídíte se ve své praxi obecnými zásadami morálního jednání a snažíte se vyvarovat jednání amorálnímu?</b>
<input type="checkbox"/> rozhodně ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> rozhodně ne <input type="checkbox"/> nevím
<b>9. Je ve vaší organizaci dodržování morálního jednání nějakým způsobem upraveno a kontrolováno?</b>
<input type="checkbox"/> rozhodně ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> rozhodně ne <input type="checkbox"/> nevím

<b>10. Setkal/a jste se někdy na pracovišti ze strany vašeho kolegy/ně či nadřízeného pracovníka/nice s neetickým a amorálním jednáním?</b>
<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> ne
<b>11. Cítíte, že se máte v případě výskytu morálního problému na pracovišti a v případě potřeby na koho obrátit?</b>
<input type="checkbox"/> rozhodně ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> rozhodně ne <input type="checkbox"/> nevím
<b>12. Na koho byste se v případě výskytu morálního problému na pracovišti a v případě potřeby obrátil/a? (Lze vybrat i více možností)</b>
<input type="checkbox"/> ředitel/ka <input type="checkbox"/> jiný nadřízený pracovník/nice <input type="checkbox"/> kolega/gyně <input type="checkbox"/> zřizovatel <input type="checkbox"/> Česká školní inspekce <input type="checkbox"/> jiné (prosím vyplňte):
<b>13. Myslíte si, že by učitelská profese měla mít definovány obecně závazné etické normy, jimiž se by se musel/a každý učitel/ka ve své praxi řídit (např. prostřednictvím jednotného etického kodexu či standardu učitelské profese)?</b>
<input type="checkbox"/> rozhodně ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> rozhodně ne <input type="checkbox"/> nevím
<b>14. Pokud ano, myslíte si, že by stanovení a dodržování těchto etických norem učitelské profese mělo podléhat kontrole a sankcím ze strany jednoho veřejnoprávního subjektu, a to pedagogické komory?</b>
<input type="checkbox"/> rozhodně ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> rozhodně ne <input type="checkbox"/> nevím
<b>15. Myslíte si, že by zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávního subjektu standardizujícího etické normy učitelské profese bylo obecně užitečné a prospěšné?</b>
<input type="checkbox"/> rozhodně ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> rozhodně ne <input type="checkbox"/> nevím

<b>16. Jaké klady byste ve zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávního subjektu standardizující etické normy učitelské profese spatřoval/a? Prosím, uveďte.</b>	
<b>Klady:</b>	
<b>17. Jaké záporny byste ve zřízení pedagogické komory jako veřejnoprávního subjektu standardizující etické normy učitelské profese spatřoval/a? Prosím, uveďte.</b>	
<b>Záporny:</b>	
<b>18. Myslíte si, že by zřízení pedagogické komory zvýšilo prestiž učitelské profese ve společnosti?</b>	
<input type="checkbox"/> rozhodně ano <input type="checkbox"/> spíše ano <input type="checkbox"/> spíše ne <input type="checkbox"/> rozhodně ne <input type="checkbox"/> nevím	
<b>19. V případě zřízení, jakými kompetencemi (pravomocemi) by měla pedagogická komora z hlediska etické záštity učitelské profese podle Vás disponovat? (Lze vybrat i více možností)</b>	
<input type="checkbox"/> definovat etické normy učitelské profese (např. skrze jednotný etický kodex) <input type="checkbox"/> působit jako metodický a poradní orgán v otázkách profesní etiky <input type="checkbox"/> zřizovat disciplinární komise při řešení morálních pochybení členů komory <input type="checkbox"/> provádět kontrolu dodržování morálního jednání u členů komory <input type="checkbox"/> sankcionovat porušení morálního jednání u členů komory <input type="checkbox"/> další (prosím vypište):	
<b>20. V případě nezřízení, kdo by podle Vás měl standardizovat etické normy učitelské profese namísto pedagogické komory? (Lze vybrat i více možností)</b>	
<input type="checkbox"/> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy <input type="checkbox"/> Národní pedagogický institut České republiky (dříve NIDV a NÚV) <input type="checkbox"/> Česká školní inspekce <input type="checkbox"/> žádná instituce <input type="checkbox"/> jiné (prosím vypište):	

## **Příloha č. 2: Text mailu – žádost o zapojení do dotazníkového šetření**

*Vážený/á pane/paní (Jméno),*

jmenuji se Michael Hurych a jsem studentem 2. ročníku oboru „management vzdělávání“ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Dovoluji si Vás, *pane/paní (Jméno)*, zdvořile požádat o zapojení do dotazníkového šetření, které je součástí mé diplomové práce a zabývá se tématem pedagogické profesní komory z hlediska etické záštity učitelské profese. Dotazníkové šetření je zcela anonymní, přičemž samotný dotazník se skládá z 20 otázek a jeho vyplnění zabere do 5 minut.

Dotazník je vyhotoven v elektronické podobě na Googlu a je dostupný na adrese:

\_\_\_\_\_.

K dispozici je rovněž písemná forma dotazníku ve Wordu (viz příloha) – u této si Vás však dovoluji požádat o její zpětné zaslání na můj email: \_\_\_\_\_.

Chápu, *pane/paní (Jméno)*, že Vaše časové možnosti jsou jistě velmi omezené a pravděpodobně jste podobnými žádostmi *obesílán/a* velmi často, přesto věřím a byl bych vděčný, když si krátký čas na vyplnění mého dotazníku naleznete. Budete-li mít pak zájem, rád Vás s výsledky výzkumného šetření, po jeho ukončení a vyhodnocení, seznámím.

Předem Vám mockrát děkuji za spolupráci a ochotu.

Přeji Vám krásný den.

S pozdravem

Michael Hurych